



**Ana Carolina Peixoto
Paiva**

**Comportamento Social e Tipo de Jogo no espaço de
recreio escolar exterior: um estudo de caso com
crianças do 1.º CEB**



**Ana Carolina Peixoto
Paiva**

**Comportamento Social e Tipo de Jogo no espaço de
recreio escolar exterior: um estudo de caso com
crianças do 1.º CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Aida Maria De Figueiredo Ferreira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao Nuno Amaral, meu companheiro, à Carolina Silva, Raquel Almeida e Clara Amaral, minhas sobrinhas e afilhadas.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Corria de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal

Prof. Doutora Maria Amália Martins Rebolo
Professora Auxiliar do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Instituto
Piaget

Vogal - Orientador

Prof. Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

No final de Prática Pedagógica Supervisionada A1, a Educadora Fátima Vieira entregou-me um livro com dedicatórias em que a sua era uma citação de Antoine de Saint-Exupéry “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Assim, no final deste percurso não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte dele.

À Professora Aida Figueiredo pelo acompanhamento, disponibilidade, apoio e atenção. Agradeço igualmente os momentos de reflexão, a orientação e a motivação.

À Educadora Fátima Vieira e à Professora Fátima Melo por todo o acompanhamento, acolhimento e conselhos. Agradeço a simpatia e o carinho.

A todas as crianças com quem desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada. Agradeço especialmente às crianças que participaram neste estudo pela sua abertura, por tudo o que me ensinaram e por todos os momentos de partilha.

Ao Sr. António, bibliotecário na mediateca da Universidade de Aveiro, pelo atendimento atencioso, dedicado e personalizado.

Às melhores colegas de curso que podia ter conhecido: Teresa Pinto, Liliana Pinto, Daniela Silva, Rita Novo e Francisca Castro. Com elas este percurso foi mais risonho.

À Cristina Peixoto, minha mãe, por ter lutado pela minha felicidade, educação e formação. Agradeço-lhe por ter sempre acreditado nas minhas capacidades e por me ter apoiado na concretização deste nível académico, ainda que o esforço financeiro fosse elevado. Agradeço também ao Maximino Pina, seu companheiro, e sua família pela ajuda económica, disponibilidade e preocupação.

Ao meu pai Luis Paiva.

À avó Lurdes e avô Alberto, meus avós paternos, por todo o carinho, preocupação e por toda a luta no seu dia a dia para me ajudarem.

agradecimentos

À Isabel Loureiro e Rogério Amaral que me acolheram no momento mais frágil da minha vida, até então. transmitiram-me os seus valores, mostraram-se sempre disponíveis para me ajudar e fizeram-me sentir amada. Não lhes poderia estar mais grata. Preciso de agradecer ainda à Isabel Loureiro por toda a disponibilidade, compreensão e apoio na elaboração deste relatório.

À Diana, minha irmã, minha conselheira, minha cara metade. Agradeço o seu amor e a sua constante presença na minha vida.

Às minhas amadas afilhadas e sobrinhas Carolina Silva, Raquel Almeida e Clara Amaral que representam a minha maior fonte de energia. Foram elas que nos momentos mais penosos correram para os meus braços, encheram-me de amor e por ali ficaram, sempre a meu lado.

À Fluffy, minha cadela, por todas as lambidelas que foram sempre tão reconfortantes.

Ao Nuno Amaral que me proporcionou a concretização deste grau académico. O Nuno, meu companheiro, foi o meu maior apoio. Foi quem me tranquilizou, mimou, secou as minhas lágrimas e motivou. Todas as páginas deste trabalho são insuficientes para lhe agradecer pelo que fez, faz e o que representa para mim.

À minha restante família e amigos que compreenderam e suportaram a minha ausência. Como forma de agradecimento, mas por ser difícil agradecer a todos individualmente, seguem-se os seus nomes de forma aleatória: Inês Ribeiro, Isabel Marques, Carlos Marques, Irondina Peixoto, Hélder Marques, Catarina Marques, Bruno Peixoto, Rita Peixoto, Maria Inês Peixoto, Guilherme, Maria da Luz Paiva, Paulo Paiva, Carla Paiva, Leonilde Paiva, Ana João Ferreira, Inês Paiva, Eduardo Ferreira, Francisca Paiva, Beatriz Paiva, Dulce Figueiral, Cristina Pinto, Liliana Rodrigues, Diogo Cardão, Nuno Monteiro, Jil Coelho, João Cruz, Ana Sousa, Ana Cardoso, Ruben Martins, Tiago Almeida, Sara Pinheiro, João Amaral, Tânia Pereira e à minha eterna Otília Carvalho .

palavras-chave

Espaço exterior, recreio escolar, comportamento social, tipo de jogo, affordances, interação

resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretende compreender as interações das crianças com o espaço de recreio escolar exterior, em situação de jogo livre, antes e após intervenção no espaço. Para compreender a forma como as crianças percebem o espaço de recreio, o estudo desenvolvido tem como quadro conceptual a Teoria da Percepção Ecológica de Gibson.

A técnica de recolha de dados selecionada foi a observação naturalista, direta, não participante. O estudo compreendeu duas fases: a primeira, designada “sem intervenção”, caracteriza-se pela observação das interações das crianças no recreio escolar exterior sem intervenção no espaço; a segunda fase é caracterizada pela observação das interações das crianças no recreio escolar exterior após intervenção no espaço – introdução de recursos materiais soltos. Efetuaram-se 3 observações por criança e em cada fase, tendo-se recorrido à videogravação. Em ambas as fases, o estudo teve como participantes quatro crianças, duas raparigas e dois rapazes, alunos do 1.º CEB de um Centro Escolar da região de Ilhavo. Na análise dos dados recorreu-se à análise do conteúdo, de acordo com as categorias Comportamento Social, Tipos de Jogo e recursos materiais e equipamentos, tendo sido utilizado o programa informático WebQDA.

Os resultados indicam um aumento considerável do número de interações após intervenção no espaço nas categorias Comportamento Social e Tipo de Jogo. Relativamente à categoria Comportamento Social, os resultados evidenciam que o Comportamento Associativo surge com valores mais elevados em ambas as fases do estudo – sem e com intervenção. Após intervenção os Comportamentos de Conflito são inexistentes e, o Diálogo com crianças diminui. Quanto ao Tipo de Jogo, verifica-se que após intervenção no espaço, os jogos de Atividade Física e o Comportamento de Diálogo/Conversa Ativa diminuem e os Jogos Construtivo e Exploratório surgem com um valor mais elevado. Através dos resultados, considera-se que o espaço de recreio escolar exterior, após a intervenção, apresenta-se mais diversificado no que diz respeito ao material disponível, permitindo às crianças a perceção de mais oportunidades de ação, contribuindo para resposta mais adequada às necessidades e interesses de cada criança, designadamente a diminuição dos Comportamentos de Conflito.

keywords

Outdoor space, school playground, social behavior, play type, affordances, interaction

abstract

The present report has been prepared within of Supervised Pedagogical Practice of master's degree course of pre-school education and teaching of the 1.^o Cycle of Basic Education and seeks to understand the interactions of children with the school playground outdoor, during free play, before and after intervention in space. To understand how children perceive the space of school playground, the study has as conceptual framework the Theory of Ecological Perception of Gibson.

The selected data collection technique was naturalist, direct observation, non-participant. The study comprised two phases: the first, called "without intervention", is characterized by observing the interactions of children's on the playground outside school without intervention in space; the second stage is characterized by observing the interactions of children's on the school playground outdoor after intervention in space-introduction of loose material resources. Three observations were made per child and at each stage, having resorted to the videotape. In both phases, the study participants had four children, two girls and two boys, students of the 1.^o Cycle of Basic Education of a School in the region of Ílhavo. In the analysis of the data were used in the analysis of the content, in accordance with the categories Social Behavior, play types and material resources and equipment, having been used the computer program WebQDA.

The results indicate a considerable increase in the number of interactions after intervention in space in Social behavior and play type. In category Social Behavior, the results show that the Associative Behavior comes with higher values in both phases of the study – with and without intervention. After the intervention of Conflict Behaviors are nonexistent and the Dialogue with Children decreases. As for the type of play it turns out that after intervention in space, Physical Activity and behavior of Dialogue/Conversation Active decrease and the Constructive and Exploratory Play emerge with a higher value. Through the results, it is considered that the school playground outdoor, after the intervention, it presents more diverse with respect to the material available, allowing children the lack of more opportunities for action, contributing to the most appropriate response to the needs and interests of each child, in particular the reduction of Conflict Behaviors.

Índice

Índice de Figuras	3
Índice de Tabelas	3
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1 – TEORIA DA PERCEÇÃO ECOLÓGICA	9
1.1 – Da origem à clarificação do conceito de affordance	9
1.2 – Espaços exteriores promotores de affordances	12
1.3 – Interação criança-espço no recreio escolar exterior	15
1.3.1 – História do jogo	16
1.3.2 – As terminologias inerentes ao jogo: jogar e brincar	17
1.3.3 – Categorias do jogo	19
1.3.4 – O jogo e o desenvolvimento das crianças	21
1.3.5 – Benefícios do jogo no recreio escolar exterior	23
CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO	25
1 – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTÁGIO	25
2 – OBJETIVOS E QUESTÕES DO ESTUDO	30
3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS	31
3.1 – Tipo de estudo	31
3.2 – Participantes	32
4 – PROCESSO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	33
4.1 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
4.1.1 – A observação no contexto educativo	33
4.1.2 – A observação no contexto da recolha de dados	34
4.1.3 – Tipo de observação realizada	36
4.2 – Registo e organização da informação	37
4.2.1 – Registo em vídeo – Videogravação	37
4.2.2 – Observações e gravações realizadas	38
4.2.3 – Registo escrito	40
4.3 – Análise de conteúdo dos dados	41
4.3.1 – Procedimentos de análise de conteúdo	41
4.3.2 – Categorias de análise	42
5 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	44
6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
6.1 – Descrição e análise dos resultados	46

6.1.1 – Questão 1: Que comportamentos sociais surgem no espaço exterior do recreio escolar sem e com intervenção?	46
6.1.2 – Questão 2: Quais os comportamentos sociais que surgiram no recreio escolar com os materiais/equipamentos fixos, soltos e naturais sem e com intervenção?	48
6.1.3 – Questão 3: Que tipos de jogo surgem no espaço exterior do recreio escolar sem e com intervenção?	55
6.1.4 – Questão 4: Quais os tipos de jogo que surgiram no recreio escolar com os materiais/equipamentos fixos, soltos e naturais sem e com intervenção? ...	57
6.2 – Discussão dos resultados	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	80

Índice de Figuras

<i>Figura 1 – Ciclo de reciprocidade ativa do indivíduo-ambiente (Figueiredo, 2015, p. 3).</i>	10
<i>Figura 2 – Imagem satélite do Centro Escolar.</i>	26
<i>Figura 3 – Visão do exterior do CE</i>	28
<i>Figura 4 – Visão sobre o banco de pedra, bebedouro, canteiro e árvore.</i>	28
<i>Figura 5 – Visão sobre o banco de pedra, bebedouro, e canteiros.</i>	28
<i>Figura 6 – Visão sobre a entrada para o edifício do CE e corrimões.</i>	28
<i>Figura 7 – Visão sobre o espaço de recreio escolar exterior a partir do canteiro.</i>	28
<i>Figura 8 – Visão sobre o espaço de recreio escolar exterior a partir da extremidade oposta ao canteiro.</i>	28
<i>Figura 9 – Visão sobre os parapeitos, equipamento de mola e piso tartan.</i>	28
<i>Figura 10 – Visão do equipamento de mola, escorrega, coberturas, piso tartan e cimento.</i>	28
<i>Figura 11 – Visão do escorrega, piso tartan e corrimão a partir da rampa de entrada para o edifício escolar.</i>	28
<i>Figura 12 – Visão sobre o canteir, árvore, corrimão, banco de pedra e bebedouro a partir da rampa para a entrada do CE.</i>	29
<i>Figura 13 – Visão sobre uma extremidade do espaço exterior de recreio escolar a partir do portão.</i>	29
<i>Figura 14 – Visão da parte de trás do CE.</i>	29
<i>Figura 15 – Visão da disposição inicial das caixas de cartão, lençol e tecidos de organza.</i>	45
<i>Figura 16 – Visão da disposição inicial das caixas de cartão e tecidos de organza. ...</i>	45
<i>Figura 17 – Visão da disposição inicial das caixas de cartão e tecidos de organza (2).</i>	45
<i>Figura 18 – Visão da disposição inicial das cordas.</i>	45
<i>Figura 19 – Visão da disposição inicial das cordas (2).</i>	45
<i>Figura 20 – Visão da disposição inicial das cordas (3).</i>	45

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1 – Cronograma das observações e intervenções realizadas por criança e no total.</i>	40
<i>Tabela 2 – Sistema de Categorias.</i>	43
<i>Tabela 3 – Cronograma das intervenções e materiais utilizados.</i>	44
<i>Tabela 4 – Número total de interações na Categoria Comportamento Social por criança sem intervenção.</i>	47
<i>Tabela 5 – Número total de interações na Categoria Comportamento Social por criança com intervenção.</i>	48
<i>Tabela 6 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais/Equipamentos Fixos sem intervenção.</i>	49
<i>Tabela 7 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais/Equipamentos Fixos sem intervenção.</i>	51

Tabela 8 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais Soltos sem intervenção.....	52
Tabela 9 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais Soltos com intervenção	53
Tabela 10 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais Naturais sem intervenção.....	54
Tabela 11 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais Naturais com intervenção	55
Tabela 12 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança sem intervenção	56
Tabela 13 – Número total de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança com intervenção pretender.....	57
Tabela 14 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais/Equipamentos Fixos sem intervenção.....	59
Tabela 15 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais/Equipamentos Fixos com intervenção	60
Tabela 16 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais Soltos sem intervenção	61
Tabela 17 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais Soltos com intervenção.....	62
Tabela 18 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais Naturais sem intervenção	63
Tabela 19 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais Naturais com intervenção.....	64
Tabela 20 – Síntese dos dados obtidos.....	65

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio emerge da frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), em articulação com a UC Seminário de Investigação Educacional (SIE). Tem como primeiro objetivo proporcionar momentos de reflexão e desenvolvimento de conhecimentos sobre o que representam os espaços exteriores de recreio no comportamento social e no tipo de jogo das crianças.

Como refere Rodrigues (2013), a sociedade atual, moderna e industrializada, “privou a criança de liberdade, mobilidade e autonomia, institucionalizou o tempo livre infantil muito além do horário escolar e motivou a participação num excesso de atividades organizadas, tornou também preciosas as escassas oportunidades de atividade livre e espontânea” (p. 17). Na verdade, a sociedade de hoje apresenta hábitos cada vez mais sedentários, causando problemas de saúde – obesidade, diabetes, problemas cardiovasculares – bem como problemas emocionais e sociais, designadamente perturbações depressivas. Para Neto (2016) o aumento de comportamentos sedentários relaciona-se, também, com a qualidade dos espaços, afirmando que “o aumento progressivo de sedentarismo infantil é proporcional à diminuição da qualidade ambiental em termos de condições e oportunidades de jogo livre” (p.8). Assim, o recreio, espaço de oportunidade de jogo livre, assume-se como um espaço de eleição para o desenvolvimento de competências motoras, mas também emocionais e sociais, raramente presentes em atividades impostas, dirigidas e monitorizadas pelos adultos (Rodrigues, 2013), favorecendo várias descobertas, jogos e oportunidades de ação (Matos & Petrica, 2016).

A observação do espaço de recreio proporciona a perceção da realidade do dia-a-dia das crianças e facilita a consciência dos seus desenvolvimentos sociais, cognitivos e motores (Matos & Petrica, 2016), possibilitando identificar, estudar e avaliar os comportamentos das crianças. Em função disto, facilmente se percebe o interesse de estudos nesta área.

Através da observação dos recreios em espaços exteriores nos contextos de Jardim de Infância (JI) e Centro Escolar (CE), foi possível refletir sobre os espaços, uma vez que muitos JI e CE mantêm as mesmas características ao longo de vários anos. Brickman e Taylor (1996) referem que “uma das responsabilidades mais importantes

dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p. 151), sendo inevitável o questionamento se esta responsabilidade tem sido devidamente valorizada nos contextos portugueses.

Sabe-se que cada ser humano é um ser único e, embora o desenvolvimento normativo humano seja previsível, cada pessoa possui uma personalidade única e específica que se desenvolve através das interações diárias e das oportunidades que lhe são proporcionadas (Hohmann & Weikart, 1997). Dada a diversidade de pessoas que o mundo apresenta e a percepção de espaços similares nos vários JI e CE, imutáveis ao longo dos anos, surgem as seguintes questões: Porque é que os espaços exteriores são todos iguais? Se somos todos diferentes será que faz sentido os JI/CE serem todos iguais? Será que existe uma resposta estimulante e desafiadora em cada contexto para uma heterogeneidade tão grande de crianças e, por sua vez, com interesses e necessidades diferentes? Será que as respostas existentes em cada JI/CE são suficientemente diferenciadoras, tendo em conta a heterogeneidade das crianças?

Considerando as questões e as convicções em cima mencionadas, aliadas à vontade de intervir no recreio exterior, emergiu o desejo e interesse de iniciar um estudo de caso centrado no Recreio em Espaços Exteriores para crianças do 1.º CEB.

Este estudo centrou-se numa intervenção no espaço que consistiu na introdução de materiais soltos no recreio escolar exterior, com o objetivo de perceber se ocorriam mudanças nos comportamentos sociais e no tipo de jogo com a integração de diversificação de recursos.

Assim, a parte empírica deste estudo foi desenvolvida em uma turma do 3.º e 4.º anos de escolaridade de um CE, recorrendo-se à observação de 4 crianças, durante o período de recreio. Utilizou-se o registo videográfico das observações, vídeos que foram posteriormente descritos e analisados, tendo em conta um sistema de categorias previamente definido. Para a análise de conteúdo dos dados utilizou-se o WebQDA, software de apoio à análise qualitativa.

Em termos de fundamentação teórica faz-se referência ao enquadramento normativo da ação educativa do educador/professor no contexto do recreio escolar. Assim, foram tidos em conta alguns documentos normativos, a saber: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) (Ministério da Educação, 2001).

Pensou-se em considerar apenas os documentos normativos relativos ao 1.º CEB, mas ao explorá-los percebeu-se que não há referências à organização, observação e planeamento do recreio em espaços exteriores, à exceção do CNEB. Os documentos orientadores referentes ao 1.º CEB dedicam-se apenas ao currículo da língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões (físico-motora, musical, dramática e plástica). O CNEB ao referir quais as competências de carácter transversal, indica ações que qualquer professor deve desenvolver, veja-se o exemplo: à saída da educação básica, as crianças devem “realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa” (Ministério da Educação, 2001, p.24) e, para isso, qualquer professor deve “criar na escola espaços e tempo para intervenção livre do aluno” (Ministério da Educação, 2001, p.24).

Embora não haja muitas referências sobre o recreio em espaços exteriores relativamente ao 1.º CEB, as OCEPE (1997, 2016), atribuem grande relevância ao recreio em espaços exteriores. As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) consideram o espaço exterior de um estabelecimento de educação igualmente um espaço educativo e que deve ser considerado um prolongamento do espaço interior. O espaço exterior, enquanto espaço de recreio, é um local privilegiado “onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis...o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

Faz-se, ainda, a revisão da literatura sobre alguns conceitos considerados pertinentes para o presente estudo, designadamente: espaços exteriores, recreio, jogo, tendo como quadro concetual a Teoria da Perceção Ecológica de Gibson, também designada por Teoria das affordances. A obra de Figueiredo (2015) constituiu uma fonte de referência primordial, uma vez que recorre à abordagem das affordances para compreender as interações das crianças com o espaço exterior, em situação de jogo livre.

O presente relatório de estágio está organizado em três capítulos constituídos por vários subcapítulos. No primeiro capítulo, designado como Enquadramento Teórico faz-se uma abordagem aos conceitos fundamentais envolvidos na problemática do estudo e revistos em literatura da especialidade. O segundo capítulo, descreve a metodologia seguida na parte empírica do estudo e abrange a caracterização do contexto de estágio, as questões e os objetivos do estudo, as opções metodológicas, os sujeitos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados e a intervenção implementada.

Por último, no terceiro capítulo, faz-se a apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo. Finaliza-se com as considerações finais em que se expõem as principais conclusões do estudo, bem como, a reflexão final e as implicações para a prática pessoal e profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 – TEORIA DA PERCEÇÃO ECOLÓGICA

1.1 – Da origem à clarificação do conceito de affordance

“The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill....It implies the complementarity of the animal and the environment” (Gibson, 1986, p. 127).

A Psicologia Ambiental surge como consequência do crescente interesse na compreensão da inter-relação entre o ambiente e comportamento humano. Figueiredo (2015) refere que na década de 60, investigadores de Psicologia tomam conhecimento da existência de limitações das abordagens metodológicas e procuram novas teorias e metodologias mais contextualizadas e mais ecológicas, sendo, por isso, necessária a adoção de uma perspectiva mais holística de forma a permitir o entendimento do comportamento humano.

A mesma autora, com base em diversos autores, afirma que o contributo da Psicologia do Ambiente na área da Educação “tem sido evidenciar o impacte/influência do espaço no modo como as crianças e adultos sentem, percecionam e interagem com um determinado contexto” (p.2).

Aquando o surgimento e evolução da Psicologia Ambiental, surge, simultaneamente, a Psicologia Ecológica, por Roger Barker, que optou por estudar as rotinas diárias de sujeitos em contexto natural. Ainda de acordo com Figueiredo (2015), estas duas PsicoLOGIAS, Ambiental e Ecológica, procuram compreender a forma como os sujeitos descrevem e percecionam o ambiente que os rodeia, recorrendo a uma perspectiva relacional entre as ações do sujeito e os elementos do ambiente (físico, social e cultural). Essa perspectiva, encontra-se subjacente à Teoria da Perceção Ecológica de Gibson, de 1986, também designada por Teoria das Affordances.

A Teoria das Affordances de Gibson, foi abraçada quer por psicólogos cognitivos quer ambientais. Clark e Uzzel (2002) baseados em Warren (1984) e Mark (1987) referem que os psicólogos cognitivos encontraram um grande suporte nesta teoria, particularmente nas relações entre as propriedades do ambiente e as ações do

observador. Ainda Clark e Uzzel (2002) fundamentados em Gibson e Walk (1960) e Gibson, Riccio, Schumuckler, Stoffregen, Rosenberg e Tamorina (1987) afirmam que mesmo as crianças pequenas percebem diretamente affordances do ambiente e usam-nas para as guiarem até à acção. Esta teoria é considerada uma abordagem naturalista e possui como objeto de estudo o sujeito no seu ambiente natural (Figueiredo, 2015).

Assim, Gibson, pretendia entender o processo de percepção numa perspectiva ecológica focando-se nas informações percebidas pelos sujeitos. Através dos seus estudos, fez surgir o conceito de Affordance entendido como a possibilidade de acção disponível no ambiente para o indivíduo, independentemente das habilidades individuais para perceber determinada possibilidade. O indivíduo desenvolve conhecimento sobre o ambiente e esse conhecimento conduz à acção e, desta forma, o ambiente vai suportar a acção pois, o conhecimento surgiu a partir do ambiente. Ou seja, a Teoria da Percepção Ecológica tem como principal base a relação indivíduo-ambiente e, para Gibson e Pick (2000) esta relação é baseada numa reciprocidade bidirecional uma vez que, “o ambiente oferece ao indivíduo informações sobre o que pode ser percebido e, por sua vez, o indivíduo atua, exercendo influência no ambiente. Ao repetir-se no tempo e no espaço, esta reciprocidade dá lugar a um ciclo de informação/percepção/acção” (Figueiredo, 2015, p. 3).

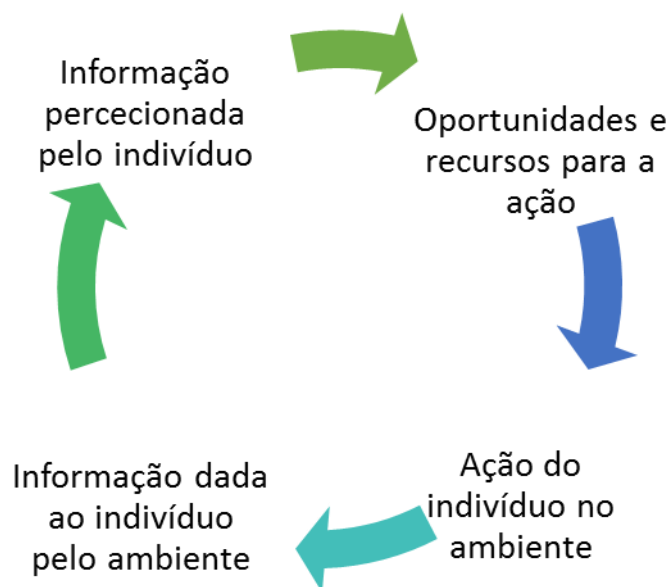


Figura 1 – Ciclo de reciprocidade ativa do indivíduo-ambiente (Figueiredo, 2015, p. 3).

Numa análise do ciclo apresentado na *Figura 1*, o sujeito recebe a informação que o ambiente oferece mas apenas percebe a informação de acordo com as suas necessidades e interesses, levando-o à ação. Com o desenvolver da ação o sujeito encontra mais informação, percebe novas possibilidades e posteriormente novas ações.

Clark e Uzzel (2002) com base em Gibson (1991) consideram que as affordances de um objeto ou ambiente não mudam consoante as alterações das necessidades do indivíduo. Contrariamente é o indivíduo que percebe as affordances de um objeto ou ambiente de acordo com as necessidades que sente naquele momento. Desta forma, a relação entre o indivíduo e o ambiente é recíproca; a percepção conduz para a ação no ambiente e esta ação fornece informação sobre a percepção.

De salientar que, durante a percepção, não são as qualidades ou propriedades do ambiente que estão a ser captadas, mas sim, as possibilidades de ação (Gibson, 1986). No caso de haver uma superfície horizontal, plana, extensa e rígida trata-se de uma superfície que proporciona suporte e que permite a indivíduos de caminhar, correr, (...). No caso de essa superfície estar à altura do joelho, acima do solo, proporciona estar sentado em, podendo designar-se de assento, banco, cadeira; pode ser natural como uma saliência ou artificial como um sofá; até pode ter várias formas e cores desde que, a sua disposição funcional seja a de um assento (Gibson, 1986). Assim, reforça-se a ideia de que a percepção que o sujeito tem do ambiente não passa pelas qualidades ou propriedades, mas sim pelas possibilidades de ação, tornando as cores ou texturas da superfície irrelevantes. Note-se ainda que, a altura do joelho de uma criança é diferente da altura do joelho de um adulto. Logo, a affordance é relativa ao (tamanho do) sujeito.

Assim, e de acordo com Figueiredo (2015), “a natureza das affordances faz com que elas sejam definidas pela relação que têm com o observador” (p.5) e com o contexto. Imagine-se que uma jarra com água é percebida como uma affordance; a affordance está dependente da estrutura da jarra, elemento fixo da affordance, e da intenção do sujeito (se quer ou não beber água). É, ainda, importante saber o contexto da jarra. Se a jarra com água estiver numa casa de banho, pode servir como recipiente com água para lavar as mãos ou tomar banho, como já se fez muito em épocas passadas. Caso a jarra esteja na cozinha, pode servir como um recipiente para distribuir a água por copos. Note-se que o mesmo objeto pode ser percebido por múltiplas affordances, desviando-se mais do uso comum. Uma jarra com água pode servir para transportar água para distribuir por copos, pode servir como um auxílio na casa de banho, pode

servir para regar flores, pode servir como um elemento decorativo, ou seja, pode servir para tudo o que seja percebido.

Importa ressaltar que a percepção de affordances não ocorre só em relação a objetos, ou seja, as affordances não são só físicas como objetos pois “the medium, substances, surfaces, objects, places, and other animals have affordances for a given animal” (Gibson, 1986, p. 143). Nos últimos mil anos a terra foi modificada pelo homem e nos dias de hoje existem ambientes naturais mas, também foram criados muitos artificiais pelo que Gibson (1986) indicou algumas affordances para humanos: ambiente (e.g. o ar); substâncias (e.g. água); superfícies e seus layouts (e.g. superfície horizontal, vertical); objetos anexados ou fixos (e.g. banheira) e separados ou não fixos (e.g. ferramentas); outras pessoas e animais; lugares e esconderijos.

Como grande parte das percepções de affordances ocorrem através da ação direta no ambiente (Figueiredo, 2015), Gibson focou o seu trabalho na percepção direta que depende da capacidade do sujeito “agarrar” as informações que especificam a affordance. Esta capacidade pode depender da experiência e cultura do indivíduo, ou seja, a existência de uma affordance é independente da experiência e cultura do indivíduo, mas a habilidade de perceber as affordances pode depender desses fatores. Assim, “a possibilidade de perceber affordances depende da informação obtida pelo observador, a qual permitirá ao indivíduo caracterizar e perceber o ambiente” (Figueiredo, 2015, p. 7).

1.2 – Espaços exteriores promotores de affordances

(...) o planeamento dos espaços de jogo das crianças não deve ser perspectivado como um amontoado de equipamentos fixos, objetos soltos, áreas isoladas e eventos sem sentido, mas como um todo coerente e com possibilidades de atribuição de significado por parte das crianças que os utilizam. (Figueiredo, 2015, p. 9)

De acordo com o Teoria das Affordances as possibilidades funcionais dos espaços dependem de cada criança ou grupo de crianças e modificam-se consoante o seu desenvolvimento e crescimento (Figueiredo, 2015). As possibilidades funcionais dos espaços estão também relacionadas com o seu design.

Segundo Barbour (1999), e de acordo com estudos realizados com o objetivo de identificar o potencial dos espaços consoante o seu design, podem ser considerados três tipos: tradicional, aventura e contemporâneos. Os espaços tradicionais são descritos como amplos, com equipamentos de metal, escorregas e balanços, sendo essencialmente promotores de jogos de atividade física/exercício. Os espaços de aventura incorporam vários tipos de materiais e ferramentas, aos quais as crianças recorrem para construir as suas próprias estruturas para jogar, sendo estes espaços promotores de jogos construtivos. Os espaços contemporâneos incluem múltiplos propósitos e estruturas ligadas que oferecem várias formas de entrada e saída, e áreas que promovem mais o jogo dramático.

Também Lee (1999) identifica a existência de três tipos de espaços: tradicionais, contemporâneos e naturais. Os espaços tradicionais e contemporâneos são definidos de modo similar aos de Barbour (1999). Relativamente aos espaços naturais, Lee (1999) caracteriza-os como espaços que fornecem, normalmente, ambientes selvagens, naturais e com estruturas de madeira e corda. Para o referido autor, os espaços naturais dispõem de mais oportunidades de jogo, sendo frequente reações de elevada atividade, entusiasmo e envolvimento por parte das crianças. Estas vêm na natureza um espaço exploratório de descoberta e satisfação pelo que espaços naturais oferecem muitas possibilidades para as crianças percecionarem affordances (Ozdemir & Yilmaz, 2008). Assim, os espaços naturais “promovem a diversidade e menos formas de jogo estruturadas, o que fomenta a capacidade de socialização, criatividade, cooperação e menos agressividade” (Alves, 2015, p. 19).

Rebolo Marques (2006) também refere que as características do envolvimento físico (tipos de materiais e características do espaço) influenciam o jogo das crianças. Assim:

- **tipos de objetos**, (incluindo quantidade e qualidade dos mesmos) (Rebolo Marques, 2006) – Dymont e O'Connell (2013), identificam este fator como importante ao referirem que espaços diversificados, menos estéreis e rígidos possibilitam mais oportunidades e diversidade de jogo. De igual modo, Ozdemir e Yilmaz (2008) afirmam que espaços com elementos naturais aumentam a diversidade e as oportunidades de ação, dado o seu potencial de exploração e de desafio. Fjørtoft e Gundersen (2007) consideram fundamental a diversidade de recursos materiais disponíveis, uma vez que, permite às crianças vivenciarem diferentes situações práticas que, conseqüentemente vão estimulá-las a procurarem de forma ativa, soluções para problemas que vão

aparecendo (Figueiredo, 2015). Também Moore (2016) reitera a importância da diversidade de recursos nos espaços das crianças, pois vão proporcionar mais oportunidades de jogo, caso as crianças possuam livre acesso e possibilidade de exploração dos mesmos. Assim, é importante que os espaços apresentem diversidade de materiais, fixos e soltos ou móveis. De facto, os materiais soltos podem ser facilmente transportados/alterados pelas crianças, criando elas próprias os seus próprios espaços e tipos de jogo, ou pelo adulto, permitindo organizar o espaço de diferentes formas, de acordo com a sua intencionalidade e interesses das crianças, e, assim, proporcionar-lhes mais possibilidades de ação;

- **densidade espacial** – um espaço reduzido limita as oportunidades de desenvolver determinadas atividades, designadamente físicas, elevando, deste modo os níveis de sedentarismo (Ozdemir & Yilmaz, 2008; Dymont & O'Connel, 2013). Quando o número de crianças excede o espaço, ficam limitadas na sua escolha e, assim, não podem escolher livremente a atividade que pretendem realizar uma vez que o espaço está lotado (Ozdemir & Yilmaz, 2008).

- **espaço de jogo interior ou exterior** e características desses mesmos espaços – Rebolo Marques (2006) refere que esses são fatores de peso nos jogos das crianças pois quando lhes é dado a escolher “a maioria prefere o espaço exterior; no interior realizam mais atividades sedentárias enquanto no exterior realizam mais jogos coletivos e de grande atividade física” (p.10). De salientar que no presente estudo, apenas haverá referência aos espaços exteriores de recreio;

- **cultura e classe social** - podem provocar por si só “grandes diferenças nos jogos praticados, tendo em conta que a criança aprende papéis sociais através do jogo a cultura que a envolve procura que as suas aprendizagens estejam de acordo com o modelo desejável” (Rebolo Marques, 2006, p. 10). Importa referir que o espaço vai para além da sua dimensão física, sendo a dimensão social um fator que influencia o tipo de jogo desenvolvido pelas crianças.

A diversidade e a inclusividade são duas variáveis muito importantes na configuração dos espaços, pelo que os espaços devem “promover atividades que se adaptem às particularidades de todas as crianças” (Alves, 2015, p. 83). O estudo da referida autora afirma que um espaço inclusivo é constituído por uma oferta variada de particularidades e, assim promove um aumento da diversidade comportamental contribuindo para que crianças com diferentes potenciais se unam no mesmo espaço a brincar. Já um espaço que seja constituído por zonas com características unitárias e

específicas, minora as oportunidades de ação e estereotipa os comportamentos conduzindo à exclusão das crianças que não se identificam com a atividade (Alves, 2015).

Assim, poderá afirmar-se que os espaços de jogo e recreio influenciam o comportamento social e o tipo de jogo das crianças, podendo uns serem mais inclusivos que outros, mas note-se que a exclusão pode sustentar comportamentos mais sedentários no recreio.

No entanto, deve salientar-se que as affordances de um espaço (seja ele social ou físico), não alteram segundo as necessidades das crianças, elas é que as percecionam conforme as necessidades que sentem no momento. Concordando Figueiredo (2015), nesta abordagem o tempo é uma dimensão central, visto que a percepção das crianças pode alterar nos diferentes momentos das suas vidas. E, “na verdade, à medida que o desenvolvimento e o crescimento ocorrem e a experiência e o repertório comportamental da criança aumentam, novas affordances emergem e passam a ser percecionadas e utilizadas pela criança” (Heft, 1988 citado em Figueiredo, 2015, p. 9).

1.3 – Interação criança-espço no recreio escolar exterior

Atualmente é reconhecido à criança o direito a usufruir de repouso e de tempos livres (no artigo 31 da Convenção sobre os Direitos das crianças) (UNICEF, 1990). Este tempo, denominado durante o tempo letivo como tempo de recreio, é despidido de imposições e obrigações quer académicas quer impostas por o adulto e ocorrem tanto em espaços interiores como exteriores. O recreio é promotor de relações sociais e oferece às crianças a liberdade de escolherem o que pretendem realizar, bem como com quem e como o querem fazer, de acordo com espaço físico e materiais, de preferência sem a presença diretiva de um adulto (Holmes, Pellegrini, & Schmidt, 2006; Jarrett, 2002; Pellegrini & Bjorklund, 1997). De salientar que é no recreio escolar, que as crianças têm oportunidade para pôr em prática o seu potencial inato de ser fisicamente ativas e de brincar e jogar livremente (Ozdemir & Yilmaz, 2008). Este tempo e espaço, por vezes única oportunidade para as crianças interagirem livremente com os seus pares, tendo em conta a sociedade atual. Promove o desenvolvimento social, académico e habilidades físico-motoras (Ridgers, Salmon, Parrish, Stanley, & Okely, 2012).

Tal como já foi referido, os espaços de jogo, como o recreio, influenciam o comportamento de jogo das crianças. Este impacto do espaço tem desencadeado

diversos estudos em diversas áreas do saber como a psicologia, educação e saúde (Figueiredo, 2015). Esta autora afirma que os estudos efetuados centram-se essencialmente no jogo das crianças em diferentes tipos de espaço (tradicional, contemporâneo e de aventura) ou em elementos específicos do espaço (equipamentos de atividade física, materiais soltos, móveis, etc), sendo reduzidos o número de estudos relativos aos “padrões de comportamento e de interação das crianças com os espaços de jogo” (Figueiredo, 2015, p. 21).

A perspetiva defendida neste estudo está ligada à interação criança-espaço exterior em jardim de infância, tendo por base a teoria das affordances. Sendo este o quadro conceptual, “o jogo é uma experiência ecológica através do qual a criança toma consciência do espaço envolvente, utilizando para esse efeito o ciclo percepção/ação/informação, principalmente quando o espaço é promotor de affordances” (Figueiredo, 2015, p. 21). Ressalta-se novamente que, a percepção das affordances percebidas podem promover diferentes tipos de ação nas crianças.

Como Figueiredo (2015) afirma a interação criança-espaço constitui um todo e a sua divisão em partes torna-se uma tarefa artificial e utópica.

O jogo é parte fundamental deste estudo uma vez que a análise das interações referida ocorreu durante o jogo livre, sendo ele a expressão dessa mesma interação.

1.3.1 – História do jogo

Não é fácil traçar a história do jogo pois, o jogo é uma atividade inata ao ser humano pelo que esteve presente em qualquer época, ainda que não fosse reconhecido como “jogo”. Solé (1992) afirma o jogo é “uma constante antropológica que encontramos em todas as civilizações e em todas as etapas de cada civilização” (p.13). Em alguns períodos da história o jogo chegou a ser visto como um desperdício de energia e uma perda de tempo, uma carência mental que impossibilitava a criança de se dedicar a atividades de cariz formative (Rocha, 1993 citado em Pires, 2009).

Com a crescente valorização do jogo e com a diversidade de perspetivas existentes, ao longo dos tempos, ainda é possível encontrarem-se opiniões que continuam atuais. Platão, citado em Santos (1991) considera que o jogo é um treino para o trabalho futuro, que há uma ligação inexplicável e profunda entre a criança e o jogo e que com o jogo percebem-se as tendências da criança.

Huizinga (1988) embora considere que as diferenças linguísticas dependem do valor social que o jogo tem em cada sociedade, propõe a seguinte definição para jogo:

le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certains limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d'«être autrement» que la «vie courante». (pp. 57, 58)

Para Piaget (1975) e Winnicott (1975) os conceitos como jogo e brincar são formados ao longo da nossa vivência, ou seja, é a forma que cada um usa para apelidar o seu brincar.

1.3.2 – As terminologias inerentes ao jogo: jogar e brincar

Quando se recorre aos termos jogar e brincar, há quem possa assumir que são palavras que promovem o mesmo efeito e há quem possa atribuir-lhes significados diferentes. Certamente existem pessoas que interpretam os termos como sendo iguais, outras como sendo diferentes. A verdade é que não existe uma única definição e interpretação sobre os mesmos. Esta interpretação poderá estar relacionada com as diferentes línguas e culturas presentes no Mundo pois, tal como Kishimoto (1995) refere, o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico de um contexto social. O sentido de jogo depende da linguagem de cada contexto social, ou seja, não é remetido particularmente à língua enquanto ciência, mas sim ao uso quotidiano e social da linguagem. O jogo possui modos tão diferentes dependendo do lugar e da época uma vez que assume a imagem/sentido que cada sociedade lhe atribui. Ainda Kishimoto (1995) relembra que empregar um termo não é um ato isolado uma vez que admite “todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma” (p.107) e assim, cada contexto social constrói a imagem de jogo de acordo com os “seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem” (p.108).

Huizinga (1988) refere que algumas línguas não possuem a preocupação em definir a diferença entre jogar e brincar coabitando com esta referida indeterminação conceitual. No entanto, a Língua Portuguesa empenha-se em delimitar precisamente o que é relativo ao brincar, diferenciando-o do jogar.

JOGAR E BRINCAR: QUAL A DIFERENÇA?

Os termos jogar e brincar são muitas vezes usados de modo indistinto. Esta afirmação gera desgosto para alguns autores que consideram que os termos não são exatamente iguais no seu significado. Bettelheim (1994), pretende clarificar a distinção entre os termos e recorre a uma situação prática que amplia a sua diferença com uma questão feita por uma criança que estava perante um jogo com o qual ainda não estava familiarizada: “Este jogo é a brincar, ou é para ganhar?” (p.86). O referido autor defende que o brincar é a manifestação de um estágio mais precoce, em que as atividades não possuem regras, a não ser aquelas que a criança inventa e, podem ser modificadas em função do seguimento da brincadeira promovida pela imaginação das crianças. Já jogar, é uma atividade competitiva, com regras que são impostas e aceites pelo(s) jogador(es). Igualmente para Garvey (1992) o brincar é uma atividade espontânea e voluntária, sem objetivos intrínsecos e o jogar possui regras e possui caráter competitivo.

Independentemente da complexidade da definição dos termos brincar e jogar, chega-se a um consenso na importância que representam no desenvolvimento da criança. Autores como Chateau (1987), Cunha (1994), Santos e Cruz (2000) consideram que os termos representam comportamentos essenciais no bem-estar da criança e no seu desenvolvimento.

Jogar e brincar são atividades que fazem parte da infância, mesmo daquela que acontece em situações de grande dureza, instabilidade e precariedade de meio. Jogar como avança Neto (1997), citado em Costa (2007), é a forma mais comum de comportamento durante a infância. As crianças são seres que brincam e, quando brincam exploram e manuseiam tudo que as rodeia levando-as ao desenvolvimento físico-motor e cognitivo. Por ser algo que está tão presente na vida das crianças é importante e permite às crianças criar momentos de felicidade. Note-se que rir e divertir é fundamental como referem Cortesão, et al. (1995). Rir e divertir torna as crianças felizes, o que as leva a estar mais predispostas para aceitar e gostar do próximo, sendo assim mais inclusivas.

Os termos são semanticamente muito próximos e existe mesmo uma sobreposição de significados pois jogar e brincar podem ser sinónimo de divertimento e

ambas promovem a socialização. Neste seguimento, o jogo livre é designado por vezes de brincar e refere-se a atividades espontâneas. Já o jogar é entendido como uma brincadeira que envolve regras. As terminologias não podem ser consideradas independentemente do seu contexto, pelo que a utilização de um termo pressupõe um grupo social que o compreende, fala e pensa (Kishimoto, 1995).

A clarificação concetual serve para situar o sentido em que se tomam as palavras, independentemente do momento e da circunstância em que apareçam no presente trabalho. Tendo em conta que o brincar é o lúdico em ação (Kishimoto, 1995) e/ou que o brincar é o ato prático do jogo (Neto, 2014 citado em Figueiredo, 2015), bem como à semelhança do estudo desenvolvido por Figueiredo (2015), o termo jogo/jogar é abordado quando se refere a um campo mais vasto e brincar é utilizado quando a situação se encontra associada à ação da criança e esta concretiza as regras do jogo.

1.3.3 – Categorias do jogo

O jogo é uma atividade fácil de identificar, mas como já visto não é tarefa fácil saber ao certo a sua história, defini-lo e categorizá-lo. Figueiredo (2015) refere até que, alguns autores consideram a categorização do jogo uma tarefa utópica por existirem diferentes classificações na literatura e também por tentarem operacionalizá-lo em categorias estáticas e simples, sendo o jogo uma atividade complexa e dinâmica. Desta forma, a referida autora, sugere que não se efetuem hierarquizações ou separações das diferentes categorias e apresenta três dimensões importantes na categorização: dimensão social, dimensão cognitiva e dimensão motora. De salientar que, o sistema de categorias foi devidamente adaptado das categorias de Figueiredo (2015).

DIMENSÃO SOCIAL

No que concerne à dimensão social identificam-se seis categorias associadas ao “grau de participação social das crianças: comportamento desocupado, comportamento de observação, jogo solitário, jogo paralelo, jogo associativo e jogo cooperativo” (Figueiredo, 2015, p. 27). A referida autora apresenta a clarificação das categorias, da seguinte forma:

comportamento desocupado – quando a criança parece não estar a envolver-se em qualquer atividade, mas esta, poderá estar a observar, a captar algo que lhe suscite interesse e ainda a interagir com o seu próprio corpo;

comportamento de observação – semelhante ao anterior, onde as crianças observam os seus colegas, poderá até dialogar com os mesmos, mas não joga com eles;

jogo solitário – a criança desenvolve o seu jogo sozinha, dado que, pode não se sentir confortável com interações e contato com os outros. A distância entre as crianças é considerável o que, não significa que não aconteça, pontualmente.

jogo paralelo – a criança desenvolve o seu jogo sozinha, mas dentro de um grupo. Ou seja, as interações são mais frequentes dado que as crianças podem excecionalmente partilhar recursos materiais e até dialogar, mas sem perder o foco na sua atividade.

Jogo associativo e jogo cooperativo – as crianças participam socialmente de forma positiva, todas possuem o mesmo objetivo. No jogo associativo as crianças partilham recursos materiais, mas estão cada um por si. No jogo cooperativo encontra-se o mais alto nível de interação com os pares onde as crianças partilham os seus recursos materiais e revezam-se umas às outras.

DIMENSÃO COGNITIVA

No que concerne à dimensão cognitiva, Piaget apresenta três fases evolutivas do jogo enquanto processo de assimilação-acomodação: jogo de exercício/funcional, jogo simbólico e jogo com regras (Figueiredo, 2015). A referenciada autora, refere que Smilansky acrescenta o jogo construtivo a esta classificação de Piaget, apresentando assim, quatro tipos de jogo.

Resumidamente, o jogo de exercício/funcional comporta atividades musculares simples e repetidas; o jogo construtivo consiste na construção de algo que as crianças estejam a construir recorrendo a diferentes recursos materiais; o jogo simbólico é quando a criança viaja para o mundo da fantasia e, o jogo de regras caracteriza-se pela aceitação e adaptação de regras (Figueiredo, 2015).

DIMENSÃO MOTORA

Embora reconhecida a sua importância e existência acaba por ser a dimensão menos valorizada (Figueiredo, 2015). A autora mencionada alude que, atividade física encontra-se dividida nas seguintes categorias: estereotípias rítmicas (quando se apresentam movimentos motores globais), jogo de exercício (quando se apresentam movimentos locomotores, posturais, manipulativos, podendo ser um jogo individual ou a pares) e jogo de luta e perseguição (apresenta um comportamento físico e vigoroso

que, pode incluir contato físico, corrida de perseguição, confronto cara a cara, arremesso de objetos e onde as crianças podem agarrar, chutar, dar pontapés, cair e saltar). Rebolo Marques (2006) refere que o jogo de luta e perseguição é termo traduzido da expressão “rough-and-tumble” para português, por Neto (2001) e agrega-se no jogo de exercício com o jogo social. A referida autora, considera o jogo de luta um tipo de jogo social pois a relação que existe com o outro está sempre presente. O jogo de luta, manifestado em recreios pode por vezes ser confundido com agressões e violência mas, nos jogos de luta ou luta a brincar as regras são combinadas e estabelecidas entre as crianças jogadoras (Rebolo Marques, 2006). Estudos como o de Rebolo Marques (2006) evidenciam a diferença entre jogo de luta e luta agressiva entre as crianças.

1.3.4 – O jogo e o desenvolvimento das crianças

Brincar é importante para as crianças porque é bom, torna-as felizes, exercita-lhes as suas potencialidades, uma vez que a brincar as crianças aprendem com a

...riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com o prazer pela aquisição do conhecimento, porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo...prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite (...). (Cunha, 1994, p.11)

Brincar e jogar são atividades dominantes durante a infância mas, serão um hábito ou uma necessidade? Santos (1973) afirma que para as crianças brincar é viver. De referir que a história da humanidade conta que as crianças sempre foram seres brincantes. Nos dias de hoje as crianças continuam a brincar e, ainda que os seus jogos se modifiquem ao longo do tempo, deseja-se que as crianças continuem a brincar.

Na Idade Média, Lutero, ainda citado em Santos (1991), refuta o jogo quase como uma necessidade biológica declarando que “o divertimento e o recreio são tão necessários para as crianças como comer e beber” (p.11). Mais tarde, na Era da Educação Moderna, Piaget (1975) vem afirmar o mesmo:

(...)de fato, assim como, para crescer um órgão tem necessidade de alimento, o qual é por ele solicitado na medida do seu exercício, também cada atividade mental, desde as mais elementares às tendências

superiores, tem necessidade, para se desenvolver, de ser alimentada por uma constante contribuição exterior. (p. 115)

Ainda Montaigne (citado em Cabral, 1991) afirma que os jogos são as ocupações mais sérias durante a infância. Soler (2005) diz que jogos e brincadeiras têm um grande poder educativo e que através deles as crianças preparam-se para a vida e aprendem a conviver, uma com a outra. Na verdade, as crianças esforçam-se para compreender o mundo presente no brincar: a criança que brinca com a boneca e que cuida dela, imita naturalmente a mãe. Este exemplo, mostra que a criança está, no fundo, a tentar entender o adulto enquanto pessoa, identificando e copiando os seus atos (Garcia & Marques, 2001).

O brincar não deve ser considerado um hábito pois tem um valor incalculável na vida das crianças. Tão-pouco deve ser negligenciado e menosprezado. Será incorreto ainda, associá-lo a uma forma simples de gastar energia, tal como refere Piaget (1967) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (p.32). Pimentel (2003) diz ainda que, o brincar e o divertir são necessidades básicas do ser humano.

Conhecendo o brincar como um direito da criança e sabendo-se que o brincar não é um simples hábito nem tão pouco uma forma de gastar energia, importa ressaltar o que representa no desenvolvimento da criança.

Quando se pensa que uma criança está apenas a brincar ou a jogar ela está indubitavelmente a desenvolver-se. Através de uma brincadeira podem desenvolver-se capacidades cognitivas, afetivas emocionais. O lúdico desenvolve a imaginação, a criatividade e a autonomia na procura de soluções no desenrolar das brincadeiras ou jogos. Como refere Pereira (2011), vários estudos realizados na área têm vindo a revelar a importância que o lúdico tem para o desenvolvimento das crianças a nível da afetividade, motricidade, cognição, sociabilidade e criatividade.

Chateau diz que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não sabe pensar” (1987, p.14). Jogar/brincar são um dos mais importantes ingredientes no desenvolvimento das crianças e o seu impedimento poderá representar consequências graves no seu futuro, sem possibilidade de voltar atrás.

Vygotsky (1991) afirma que os jogos são um alicerce essencial para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que é neles que as crianças percebem melhor o mundo em que vivem pois, é no brincar que as crianças

socializam e ganham consciência dos papéis que assumem durante o mesmo. O jogo é reconhecido de diferentes formas, no sentido em que pode ser visto: como uma boa oportunidade para desenvolver competências; como um bom meio para expressar sentimentos e libertar tensões e, ainda, como uma linguagem universal das crianças.

1.3.5 – Benefícios do jogo no recreio escolar exterior

Como já referido, os espaços exteriores são uma mais valia para o desenvolvimento das crianças pois é um ambiente único que oferece oportunidades de aprendizagem que não estão disponíveis no interior (Tovey, 2007). De facto, alguns espaços exteriores oferecem um ambiente único, proporcionando liberdade para experimentar, descobrir e explorar novas coisas, sem os constrangimentos do espaço interior. Os espaços exteriores são mais abertos, amplos e permitem mais oportunidades de movimento e de controlo às crianças (ficarem fora da supervisão dos adultos), enquanto o espaço interior, devido às suas características físicas, apresenta um maior controlo por parte do adulto (Stephenson, 2002, citado em Tovey, 2007).

Note-se que o espaço exterior é um espaço dinâmico que está sempre em mudança – “the air, temperature, light, weather conditions, seasons are in constant flux” (Tovey, 2007, p. 15). Assim, por ser único e dinâmico torna-se imprevisível, contrariamente o espaço interior não sente estas mudanças visto que, o ser humano controla quer a luz, a temperatura e ar mantendo-se estas variáveis constantes ao longo do ano.

O espaço exterior é sem dúvida um espaço importante para as crianças, potencia as relações sociais, desenvolve a capacidade de iniciativa, aumenta o leque de aprendizagens (formais e não formais). Tovey (2007) apresenta, de forma resumida o que o espaço exterior oferece às crianças:

- espaço e liberdade para experimentar;
- um ambiente que permite ação, modificação e transformação;
- dinâmica, ambiente em constante mudança que provoca a exploração, curiosidade e surpresa;
- experiências multi-sensoriais que integram todo o corpo;
- oportunidade para combinar materiais de forma desafiadora e problemática;
- oportunidade para fazerem conexões nas suas aprendizagens;

- espaço para navegar e negociar o mundo social de pessoas, amizades de forma a experienciarem desentendimentos e resolverem conflitos com os seus pares.

CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

1 – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTÁGIO

O estágio foi desenvolvido em duas fases correspondentes a dois semestres do ano letivo de 2015-2016. Na primeira fase, ocorreu a Prática Pedagógica Supervisionada A1, realizada numa instituição do pré-escolar, e na segunda fase teve lugar a Prática Pedagógica Supervisionada A2, desenvolvida em uma turma do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A2, realizada num Centro Escolar, um dos doze estabelecimentos de ensino que integram o Agrupamento de Escolas de Ílhavo, do concelho de Ílhavo, situado no litoral da região Centro do país e pertencente ao distrito de Aveiro.

O trabalho realizado na primeira fase do estágio funcionou, fundamentalmente, como etapa de preparação e de planeamento, da observação das interações das crianças, com o objetivo de efetuar um treino de competências no domínio da observação. Assim sendo, na presente descrição do contexto do estágio, o enfoque é dado à escola onde se desenvolveu a segunda fase do estágio e que constituiu o espaço de referência em termos do objeto do estudo.

O Centro Escolar em análise é uma escola pública que possui as valências de Pré-Escolar (Jardim de Infância - JI) e de 1.º CEB. No ano letivo 2015/2016, foi frequentado por 34 crianças, repartidas 11 pelo JI e 23 pelo 1.º CEB. Neste ciclo, as crianças estavam divididas em duas turmas em função dos anos de escolaridade. Assim, a primeira turma era constituída pelo 1.º e 2.º anos de escolaridade, com um total de 14 crianças e a segunda pelos 3.º e 4.º anos, com um total de 9 crianças.

As crianças que neste ano frequentaram este CE são quase todas de etnia cigana, sendo exceção uma menina de nacionalidade brasileira. Provêm de famílias que habitam em três acampamentos distintos que foram surgindo nas imediações da escola.

Em termos de currículo, são desenvolvidas, para além das atividades do plano de estudos, Atividades Extra Curriculares (AEC's) como Inglês, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Atividade Física e Desportiva. O CE possui um bom acesso facilitado pela Câmara Municipal, nomeadamente através da disponibilização de meios de transporte, a equipamentos coletivos desportivos e

culturais importantes, como sejam, as Piscinas Municipais, a Biblioteca Municipal, o Pavilhão Desportivo do Illiabum e o Centro Cultural.

O quadro de pessoal é formado por um total de 5 pessoas: uma educadora e uma assistente operacional, no II e duas professoras e uma assistente operacional, no 1.º CEB.

As instalações escolares foram intervencionadas no quadro da requalificação do Parque Escolar em 2010, pelo que as condições físicas e materiais encontram-se em ótimo estado de conservação.

O espaço ocupado pelas instalações do CE pode ser visualizado na imagem de satélite apresentada na Figura 2, identificando-se a área edificada e os espaços exteriores de recreio e campos desportivos. A área delineada a preto e identificada como número 1 representa todo o Centro Escolar. A área delimitada a azul, e identificada como número 2, representa o espaço exterior destinado ao recreio das crianças. A cor laranja, e identificada como número 3, delimita a área correspondente a atividades de Educação Física.

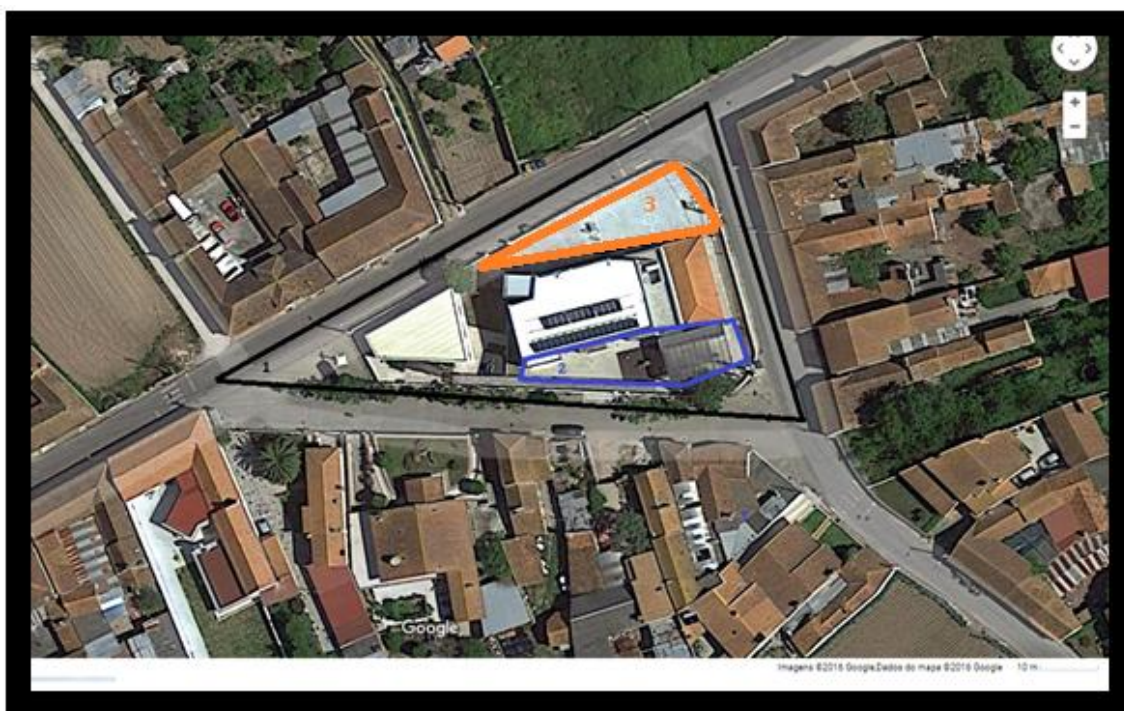


Figura 2 – Imagem satélite do Centro Escolar

O edifício escolar é formado por dois pisos. No piso zero existem duas salas de aulas, áreas de cabides, uma biblioteca, duas casas de banho para as crianças e uma para os adultos, uma cozinha e uma sala polivalente, um refeitório, um gabinete reservado à auxiliar de educação que serve como espaço de atendimento e realização de chamadas e

uma saída de evacuação alternativa para o espaço exterior. Numa parte do espaço do refeitório existe uma área com brinquedos e computador que os alunos podem usar se não puderem passar o intervalo do almoço no espaço exterior ou por estar a chover ou por o piso estar molhado. No piso 1 existem duas salas de aula, que apenas são utilizadas para apoio pedagógico, áreas de cabides, uma arrumação de materiais de limpeza, de roupas e de leites, uma sala de professores com copa, duas casas de banho para crianças e adultos, um gabinete de trabalho com algum material didático, uma arrumação geral, uma arrumação de material didático e um terraço, utilizado apenas pelos adultos.

Relativamente ao espaço exterior da escola, este tem uma área aproximada de 500 metros quadrados e é delimitado por paredes de cimento com grades que permitem a visibilidade tanto para o exterior da escola, como do exterior para o interior da mesma. É constituído por duas áreas, uma situada na parte frontal do edifício escolar com uma dimensão de cerca de 350 metros quadrados, e que é a única que é utilizada pelas crianças como espaço exterior de recreio, e outra na parte de trás com uma dimensão de 150 metros quadrados, constituída por um campo de futebol e de basquetebol, utilizados nas atividades de Educação Física.

Tal como é ilustrado nas Figuras que se seguem (3 a 14), o espaço livre exterior da escola destinado a recreio tem dois tipos de piso: uma parte do piso é composto por piso tartan e inclui um escorrega e um equipamento de mola, o restante piso é de cimento. O recreio exterior tem outros elementos fixos: um banco de cimento, dois caixotes do lixo fixos; dois corrimões que compõem o corredor de rampa para a entrada do CE, um pilar, um poste, uma porta que dá acesso ao edifício do CE, um portão que dá acesso a todo o CE. Pode observar-se, ainda, um canteiro com terra, paus, folhas, fores, pedras, alguns vasos formados por pneus e uma árvore (nespereira), rodeada por uma cerca baixa com canas secas, que contém uma casa de madeira para pássaros. A parede frontal do edifício não é direita pelo que, o espaço exterior inclui paredes mais alongadas na divisão do edifício, e que formam pequenos cantos, uma parede que forma um pequeno corredor coberto para a entrada do edifício e parapeitos das janelas com cerca de 30cm de largura.



Figura 3 – Visão do exterior do CE



Figura 4 – Visão sobre o banco de pedra, bebedouro, canteiro e árvore.



Figura 5 – Visão sobre o banco de pedra, bebedouro, e canteiros.

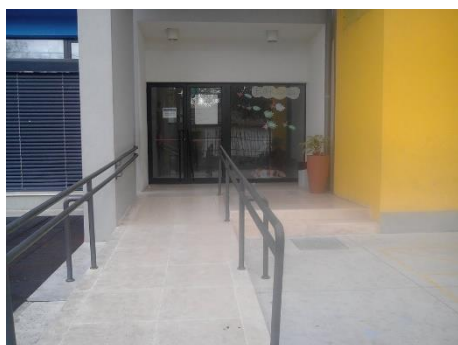


Figura 6 – Visão sobre a entrada para o edifício do CE e corrimões.



Figura 7 – Visão sobre o espaço de recreio escolar exterior a partir do canteiro.



Figura 8 – Visão sobre o espaço de recreio escolar exterior a partir da extremidade oposta ao canteiro.



Figura 9 – Visão sobre os parapeitos, equipamento de mola e piso tartan.

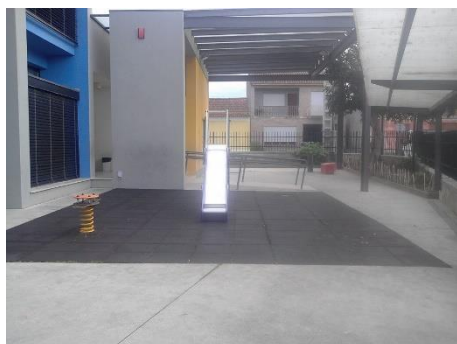


Figura 10 – Visão do equipamento de mola, escorrega, coberturas, piso tartan e cimento.



Figura 11 – Visão do escorrega, piso tartan e corrimão a partir da rampa de entrada para o edifício escolar

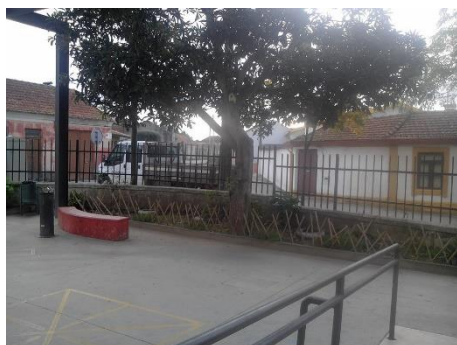


Figura 12 – Visão sobre o canteir, árvore, corrimão, banco de pedra e bebedouro a partir da rampa para a entrada do CE.



Figura 13 – Visão sobre uma extremidade do espaço exterior de recreio escolar a partir do portão.



Figura 14 – Visão da parte de trás do CE.

As observações feitas no âmbito deste estudo ocorreram no espaço exterior do recreio escolar do referido CE. A escolha da observação das interações das crianças ocorridas no recreio escolar exterior esteve relacionada com as reflexões partilhadas por colegas que desenvolveram a sua PPS A1 no mesmo CE. Através desses momentos reflexivos foi possível conhecer um pouco o contexto onde se ia desenvolver a PPS A2, nomeadamente a existência de conflitos no recreio escolar exterior. Assim, pretendeu-se observar o espaço de recreio escolar exterior para compreender melhor a realidade referida, sendo assim pertinente, verificar os comportamentos sociais e os tipos de jogo desenvolvidos pelas crianças que o frequentam.

2 – OBJETIVOS E QUESTÕES DO ESTUDO

O objeto deste estudo é os tipos de jogo e comportamentos sociais no espaço de recreio exterior do CE. O objetivo fundamental é saber se intervencionando o espaço do recreio escolar através da introdução de recursos materiais soltos se verifica ou não alterações nos tipos de jogo e comportamentos sociais das crianças.

Atendendo a este objetivo, o estudo foi planeado por forma a dar resposta às seguintes questões:

- Que comportamentos sociais surgem no espaço exterior do recreio escolar sem e com intervenção?
- Quais os comportamentos sociais que surgiram no recreio escolar com os materiais/equipamentos fixos, soltos e naturais sem e com intervenção?
- Que tipos de jogo surgem no espaço exterior do recreio escolar sem e com intervenção?
- Quais os tipos de jogo que surgiram no recreio escolar com os materiais/equipamentos fixos, soltos e naturais sem e com intervenção?

3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 – Tipo de estudo

Ao selecionar-se para objeto de observação os comportamentos sociais e o tipo de jogo no recreio exterior, o estudo assume a forma de estudo de caso, uma vez que são observadas as características presentes neste tipo de investigação de acordo com a definição de alguns autores (Amado e Freire, 2013; Lüdke e André, 1986; Yin, 2001; Amado, 2014). Gall e colaboradores (2007), citados em Amado e Freire (2013), definem “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (p. 124). Para Yin (2001) o estudo de caso pode ser utilizado como método de estudo quando se pretende compreender as condições contextuais em que se desenrola um determinado fenómeno, considerando assim que o “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Também (IQIDDesafios livro), baseados nas definições de Hamel (1998), Stake (2007) e Yin (1989) destacam como características que melhor definem o estudo de caso “a focagem dos fenómenos ou realidades a estudar dentro de um contexto determinado (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto em causa” (p.51).

Muito embora, o estudo de caso seja objeto de críticas por parte de muitos investigadores, sendo muitas vezes apontado como um estudo de menor importância, muitos outros defendem que é o método de pesquisa mais adequado quando se pretende compreender realidades singulares, como a que se apresenta neste estudo. De facto, trata-se de um contexto muito específico pela particularidade da população escolar que o frequenta, como já foi referido anteriormente.

De acordo com Meirinhos e António (2010), “os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa” (p.52) e assim, muitos dos estudos de caso enquadram-se no tipo de investigação qualitativa. Também este estudo pode enquadrar-se na investigação qualitativa, considerando o que Amado (2014) refere sobre a mesma. Para os referidos autores a investigação qualitativa

carateriza-se por ser uma pesquisa sistemática sustentada em princípios teóricos e em atitudes éticas, ter por objetivo obter, junto dos sujeitos, a informação e a compreensão de certos comportamentos e ações tendo em conta os contextos humanos em que ocorrem. Este tipo de estudo permite obter conhecimentos que poderão ser aplicados de forma a contribuir para a melhoria e/ou resolução dos problemas existentes num dado contexto (Amado, 2014).

3.2 – Participantes

A população de referência foi constituída por todas as crianças do 1º CEB que frequentavam, no ano letivo de 2015/2016, o recreio escolar em espaço exterior, ultrapassando assim as da turma em que se estava a efetuar o Estágio, uma vez que o recreio era frequentado por todas as crianças em simultâneo. Os participantes do presente estudo, e objeto de observação, foram quatro crianças da turma onde se desenvolvia a PPS A2. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, através de sorteio. Desta forma, participaram no estudo quatro crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, sendo que a moda e a média das idades é de 11 anos; uma das crianças frequentava o 3º ano e as restantes o 4º ano de escolaridade.

Para autorização da realização do estudo, foi efetuada uma reunião com todos os pais ou encarregados de educação das crianças do 1º CEB, uma vez que, embora a observação incidisse sobre um grupo específico em contexto natural de ambiente de recreio escolar, as interações acontecem de forma espontânea entre as várias crianças. Nesta reunião, foram dadas todas as informações consideradas relevantes em relação ao estudo, nomeadamente, em que consistia, o objetivo do mesmo, o tipo de participação dos seus filhos ou educandos, o processo de recolha de informação e a duração prevista. Foi ainda solicitado o consentimento informado dos pais para a participação das crianças.

Em relação às crianças, em contexto de sala de aula, no primeiro dia de intervenção da PPS A2 foram dadas todas as informações sobre o estudo que se iria realizar e foi-lhes solicitado consentimento informado para participação no estudo. Foi-lhes dito também que, em qualquer momento, poderiam desistir, se assim o entendessem.

4 – PROCESSO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

4.1 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A observação constitui-se como a técnica fundamenta do processo de recolha de dados para a concretização dos objetivos deste estudo.

Dado que a observação é um processo vulgarizado, já que ocorre de forma espontânea no quotidiano da própria vida pessoal e profissional dos indivíduos e no seio da sociedade, importa clarificar o entendimento da observação científica. Estrela (1990) reforça esta ideia quando, num exemplo, refere que “o professor “olha” para a sua classe mas não a “vê”. Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detetar fenómenos de ordem pedagógica” (p.14).

Sendo assim, pode afirmar-se que a observação rigorosa e científica distingue-se da observação espontânea pelo seu caráter intencional e sistemático, isto é quando é guiada por objetivos previamente definidos, os procedimentos são devidamente planificados e é apoiado no uso de recursos de registo.

Para além da observação se constituir como técnica básica de recolha de dados para estudos empíricos de natureza diversa, cumpre também funções primordiais enquanto técnica de recolha de dados ao serviço do próprio processo educativo.

Uma vez o presente estudo se desenvolveu no contexto da prática pedagógica, entendeu-se dever começar por apresentar alguns apontamentos sobre a importância da observação no contexto educativo.

4.1.1 – A observação no contexto educativo

A observação fundamental no processo educativo, assume elevada importância em contextos de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A observação é o suporte da intencionalidade do processo educativo, ocorrendo antes, durante e após a ação. Para que o processo educativo possa ser individualizado, isto é, vá ao encontro de cada criança, é necessário que se tenha conhecimento aprofundado das suas características. Como referem as OCEPE (1997) “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (p. 25). A observação surge, assim, como uma das técnica que permite conhecer as

capacidades, os interesses, as dificuldades, o contexto familiar e o meio em que as crianças e os alunos vivem.

Segundo Estrela (1990) a recolha de dados através da observação

poderá ajudar o professor a: reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática. (p. 62)

Note-se que duas pessoas ao olhar para o mesmo objeto ou situação provavelmente observam diferentes coisas pois, como Lüdke e André (1986) afirmam “o que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito da sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural” (p. 25). Assim, pode-se afirmar que a observação que cada pessoa faz é influenciada pela história pessoal que consequentemente nos faz privilegiar ou ignorar certos aspetos. Estrela (1990) reforça esta ideia quando refere que “o professor “olha” para a sua classe mas não a “vê”. Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detetar fenómenos de ordem pedagógica” (p.14).

Este conhecimento é resultante da observação contínua e sugere diferentes formas de registo a fim de possuir elementos que possam ser periodicamente analisados com o intuito de compreender o processo desenvolvido e, por sua vez, os efeitos na aprendizagem de cada criança e/ou aluno. A observação torna-se um apoio para o planeamento e para a avaliação, auxiliando a intencionalidade do processo educativo pois, como Freitas-Luís (2014) refere, a observação é a maneira de se conhecer melhor como as crianças se envolvem e assume ser o melhor modo de intervir, uma vez que, os educadores sustentam as suas intervenções naquilo que identificam com a observação.

Neste sentido, foi dada grande importância ao treino de competências de observação das crianças durante o processo de formação pedagógica da autora do estudo aqui apresentado.

4.1.2 – A observação no contexto da recolha de dados

Para conseguir “mergulhar no mundo meio mágico dos recreios escolares” e ter acesso ao modo como as crianças o exploram, é necessário recorrer a técnicas que possam revelar toda a informação necessária a uma verdadeira compreensão dos atos,

sem que haja perturbação do ambiente natural em que ocorrem as atividades das crianças.

Muito embora a recolha de dados sobre o comportamento das crianças em recreio escolar possa ser concretizada de várias formas, a revisão de estudos neste âmbito, como sejam Figueiredo (2015), Reboló Marques (2006), Rodrigues (2013), Matos (2012) mostraram que a observação foi técnica de recolha de dados mais utilizada e adequada. Assim, na fase de planeamento do estudo, que ocorreu durante o primeiro semestre, optou-se por esta técnica para recolher a informação necessária à concretização dos objetivos pretendidos.

Ainda na fase de preparação do estudo, deu-se relevância especial à construção de aprendizagens sobre a técnica da observação, uma vez reconhecida a importância do seu uso correto e as dificuldades dos procedimentos que esta exige. Deste modo, no plano teórico, procurou-se obter conhecimento sobre esta técnica e procedimentos a seguir, de modo a poder garantir qualidade à informação recolhida.

Da revisão da literatura reforçou-se a consciência da complexidade dos procedimentos que a observação envolve quando se pretende usá-la como técnica de recolha de dados e se tem o dever de garantir que a mesma seja válida e fidedigna, evitando que se criem condições artificiais e que sejam acrescentadas opiniões e interpretações do observador. Para que isto seja possível, o observador precisa de fazer “um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa” (Lüdke & André, 1986, p. 25).

Concordando com Patton (1980), referido em Lüdke e André (1986), para se realizar observações “é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. O observador (...) precisa de aprender a fazer registos descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais (...) utilizar métodos rigorosos para validar suas observações” (p. 26). O mesmo autor refere ainda que o observador/investigador deve preparar-se mentalmente, aprendendo a concentrar-se durante a observação o que, claramente exige um treino dos sentidos para se centrar em aspetos relevantes.

O observador deve também evitar fazer juízos de valor, a sua perspetiva deve ser neutra e factual quer enquanto observa, quer quando regista a observação. Com o treino de observação, o observador aprimora, também, o registo das observações e percebe a sua importância. Apercebe-se que, mesmo com experiências mais marcantes, é fácil esquecer detalhes e, por essa razão deve registar de alguma forma aquilo que observou

permitindo-lhe recordar, relatar e apoiar novas propostas nestas descobertas (Hohmann & Weikart, 1997).

O treino da observação não pode descurar a teoria que a apoia, devendo assim, existir uma simbiose entre a teoria e a prática. Daí ser necessário analisar diferentes conceções, formas, sistemas e técnicas de observação, para tal, ter-se-ão que redefinir, “metodologias de observação, utilizando outras técnicas e outros instrumentos (...) a fim de se repertoriarem comportamentos em ordem à sua padronização e significação funcional” (Estrela, 1990, p. 21). Com observações recorrentes e utilização de diferentes metodologias, ou seja, ao treinar a observação, o observador, aquando da planificação, apropria mais facilmente o tipo de observação e por sua vez, os instrumentos que deve utilizar para a mesma, de acordo com o tipo de dados que pretende recolher.

Tendo em consideração estas exigências da observação, foi realizado um programa prévio de desenvolvimento e treino de competências que ocorreu, conforme referido, no primeiro semestre da Prática Pedagógica Supervisionada, em que foram planeadas situações para realizar observações e pôr em prática técnicas de registo de informação recolhida. Assim, no dia a dia do JI foram efetuadas observações, quer no espaço interior, quer no espaço exterior. Estas observações ocorreram frequentemente de forma naturalista, uma vez que foram praticadas no contexto natural em que estavam a ocorrer e de acordo com o dia a dia da vida naquela instituição. Os principais focos de observação foram as interações entre crianças e os espaços interiores e exteriores, tendo sido efetuados registos variados, alguns sobre a forma de notas de campo. Posteriormente objeto de reflexão partilhada com a colega de estágio e com a orientadora da UA, visando, sobretudo, tomar consciência das dificuldades no uso desta técnica, das formas de melhorar a atenção ou concentração e de tomar contacto com diversos tipos de registo.

4.1.3 – Tipo de observação realizada

Ao pesquisar informação teórica que possibilitasse classificar de forma fundamentada o tipo de observação feita neste estudo, constatou-se existirem tipologias diferentes em função dos critérios de classificação e formas de classificar diferentes, variando as definições de autor para autor. A falta de concordância entre os vários autores é particularmente evidente na classificação em função do papel que o observador desempenha no ato de recolha da informação. Todavia, a tipologia mais

comum consiste na classificação da observação em dois tipos: participante e não participante (Bell, 1997; Estrela, 1990), distinguindo-se as duas em função da implicação ou não do observador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar. Outros autores, como Carmo e Ferreira (1998), apresentam três tipos de observação: não participante – quando o observador não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação; participante despercebida pelos observados – na qual o papel que o observador assume é subtil, passando despercebido aos observados e a observação participante propriamente dita – que permite o observador assumir claramente o seu papel que combinado com um papel social elevado, participa na vida dos observados, inclusive nos momentos de observação.

No quadro da tipologia apresentada por Carmo e Ferreira (1998), a observação realizada para recolha de dados, no presente estudo, poderá enquadrar-se no tipo de observação participante despercebida dos observados. No entanto, seguindo a classificação de Bell (1997) e Estrela (1990), a observação realizada foi do tipo não participante.

4.2 – Registo e organização da informação

4.2.1 – Registo em vídeo – Videogravação

Na preparação da observação ponderou-se sobre a forma e os instrumentos a utilizar no registo da informação que poderiam ir de notas de campo, grelhas de observação, a gravações em áudio ou em vídeo (filmagens).

Considerando o objetivo do estudo e os recursos humanos existentes, decidiu-se pelo registo das observações em vídeo, à semelhança do que já havida sido feito no estudo de Figueiredo (2015). Ainda que, esta forma de recolha de dados seja questionada por alguns autores pela sua “morosidade, custo e influência da presença do investigador no comportamento do observado” (Yin, 2005 citado em Figueiredo, 2015, p. 120).

Na revisão de literatura sobre o uso desta tecnologia para recolha de informação verificou-se que os estudos com crianças, designadamente em situações de brincadeira nos espaços exteriores, são apresentados como um dos exemplos em que é necessário recorrer à videogravação. Loizos (2008) refere que o registo em vídeo é necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito

compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (p.149). O argumento mais relevante para a utilização desta tecnologia, como instrumento auxiliar da observação, prende-se com a natureza complexa das ações das crianças e a dificuldade de serem descritas por um único observador, no momento em que estão a acontecer, no contexto quotidiano escolar. Acresce referir que no caso deste estudo, o facto do observador ser principiante, agravaria essas dificuldades. O uso desta tecnologia revelou-se um auxiliar precioso, na medida em que se sentiu uma maior confiança, porque era sabido que, respeitadas as regras fundamentais e acauteladas todas as condições para uma boa gravação, se poderia, em momentos à posteriori, ter acesso às situações já observadas, o número de vezes que fosse necessário (Reyna, 1997 citada em Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2008), até ter uma visão o mais precisa possível da informação que se pretendia obter. Entre as vantagens desta técnica, destaca-se o facto de se evitar as falhas da própria observação direta com registo por outros processos, uma vez que o ato da observação direta nunca é neutro, nem suficientemente abrangente para abarcar todos os elementos informativos de descrição dos comportamentos dos sujeitos participantes nas situações que são objeto de observação (Garcez, Duarte, & Eisenberg, 2001). Através da videogravação é possível captar todo o material para o estudo, reduzindo o efeito da seletividade do observador na recolha de dados (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2008).

Ao fazer-se a transcrição escrita dos registos de vídeo, deu-se conta de aspetos que, no próprio momento da observação ao vivo, não tinham sido vistos. Efetivamente, o uso do filme permitiu analisar as situações de forma mais detalhada, ver as imagens inúmeras vezes e dar a outros a possibilidade de também as verem e poderem ajuizar no processo de análise do conteúdo da informação recolhida. Assim sendo, é compreensível que o uso deste tipo de instrumentos torne o material empírico recolhido mais credível e confiável.

4.2.2 – Observações e gravações realizadas

A recolha da informação ocorreu no período entre os dias 26 de outubro e 16 de dezembro de 2016, perfazendo um total de 24 observações. Estas observações e respetivas gravações de vídeo foram realizadas nos intervalos da manhã, que decorreram entre as 10h00min e as 10h30min, e nos intervalos do almoço, que ocorriam

entre as 13h00min e as 14h30min. Cada observação realizada possui um registo de vídeo em que o tempo de cada gravação foi de aproximadamente 10 minutos.

Numa fase prévia às observações para recolha dos dados para o estudo, foram realizadas três observações, cujo objetivo foi familiarizar quer as crianças, quer o observador com este instrumento de registo, por forma a que a perturbação no ambiente natural fosse mínima e a eficiência do observador fosse conseguida.

A tabela que se segue indica os dias e os momentos das observações e gravações realizadas antes e após intervenção.

Tabela 1 – Cronograma das observações e intervenções realizadas por criança e no total.

Observações por Criança					Total de Observações
Dias das observações	C	LT	PT	P	
Antes da intervenção	26.10.2015				12
	27.10.2015				
	02.11.2015				
	03.11.2015				
	09.11.2015				
	10.11.2015				
	11.11.2015				
	16.11.2015				
	17.11.2015				
	26.11.2015				
Total de observações por criança antes da intervenção					
	3	3	3	3	
Após intervenção	14.12.2016				12
	Intervalo da manhã (1. ^a intervenção): - Bolas macias; - Raquetes; - Baldes de gelo/pipocas.				
	Intervalo do almoço (2. ^a intervenção): - Cordas.				
	16.12.2016				
Intervalo da manhã (3. ^a intervenção): - Lençol grande; - Tecidos de organza; - Caixas de cartão					
Total de observações por criança após intervenção					
	3	3	3	3	
Total de observações			24		
Legenda:					
- Observação realizada durante o intervalo da manhã					
- Observação realizada durante o intervalo de almoço					
- Observações realizadas nos dois intervalos					

4.2.3 – Registo escrito

Feita a recolha da informação através da videogravação, procedeu-se à passagem do material videogravado a registo escrito através de transcrição. Estas descrições (protocolos) ocorreram no final de cada sessão de observação.

A decisão da passagem de registos gravados para registo escritos, não é isenta de limitações. Rose (2008) considera que o processo de transformação das videograções em texto escrito é uma transformação simplista uma vez que os passos “no processo de análise de materiais audiovisuais envolve transladar. E cada transladado implica decisões e escolhas. Existirão sempre alternativas viáveis às escolhas concretas feitas, e o que é deixado fora é tão importante quanto o que está presente” (p.343). Tendo em consideração as palavras de Rose (2008), percebe-se que ao apresentar as várias modalidades de procedimentos que se podem levar a cabo para fazer a análise do material videogravado, dá conta dos principais problemas associados à transcrição.

No entanto, a transcrição realizada pela autora pretendeu ser rigorosa e detalhada o mais possível tendo em conta a temática do estudo. Ou seja, a transcrição foi composta pela descrição detalhada das interações das crianças com o espaço de recreio escolar exterior e com outras crianças, seleccionadas para observação.

As maiores dificuldades que se sentiram neste processo foram a morosidade da elaboração dos protocolos. Porém, reconhece-se que as videograções foram preciosas, pois, com o visionamento dos vídeos tornou-se mais fácil identificar comportamentos e tipos de jogo, que sem a repetição da visualização podiam ser precipitadamente confundidos ou incorretamente identificados.

4.3 – Análise de conteúdo dos dados

4.3.1 – Procedimentos de análise de conteúdo

Depois das transcrições feitas e organizado o *corpus* de registos descritivos, procedeu-se ao tratamento da informação, que, por ser de natureza qualitativa, se processou através da metodologia de análise de conteúdo.

Esta técnica consiste, fundamentalmente, na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação e interpretação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas.

Na preparação dos procedimentos a aplicar teve-se em consideração a metodologia seguida por Figueiredo (2015) que por sua vez se fundamentou nos princípios e regras definidos em autores como sejam Stake (2009) e Yin (2005), ao qual se destaca o seguinte princípio de Stake (2009) citado em Figueiredo (2015)

A interpretação é uma parte essencial de toda a investigação, mas a função do investigador qualitativo durante a recolha de dados é

manifestamente sustentar uma interpretação vigorosa, tirando as suas próprias conclusões, tendo por base as observações e outros possíveis dados. (p.126)

Na análise qualitativa dos vídeos recorreu-se ao software WebQDA, software de apoio à análise de dados qualitativos.

A análise da informação constitui um processo moroso e metuculoso com diferentes momentos, a saber:

- importação das descrições pormenorizadas das observações e videogravações (protocolos) para o software;
- codificação da informação, tendo por base categorias antecipadamente definidas bem como, as que foram emergindo durante o processo de análise;
- criação de matrizes;
- exportação dos dados em Excel;
- descrição e análise dos mesmos tendo em conta o referencial teórico que fundamenta este estudo.

4.3.2 – Categorias de análise

A recolha de dados através da observação proporciona ao investigador a obtenção de uma grande quantidade de informação qualitativa, sendo, por isso, fundamental no processo de análise de conteúdo “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave” (Amado, 2013, p. 313). Por consequência, é necessário, transformar e agregar os dados brutos em unidades que permitam uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo (Holsti, 1969, citado em Amado, 2013).

As categorias usadas neste estudo foram estabelecidas a partir das categorias presentes na investigação de Figueiredo (2015), cujo objetivo foi compreender as interações das crianças com o espaço exterior, em contexto de jardim de infância, em situação de jogo livre. A referida autora definiu as suas categorias e subcategorias de forma ampla e aberta tendo por base autores como Smilansky (1968), Parten (1932), Pellegrini e Smith (1998), Neto (1987), entre outros. Para uma adaptação a este estudo, sempre que necessário, as categorias foram modificadas, ampliadas e/ou reduzidas.

No processo de classificação do conteúdo, nas situações em que ocorreram mais do que um comportamento, decidiu-se codificar os comportamentos considerados mais

relevantes. Optou-se ainda por não codificar tipos de jogo nas situações em que os comportamentos das crianças não apresentam nenhum tipo de jogo, ou seja, quando codificados comportamentos de transição ou observador as crianças não apresentam qualquer tipo de jogo, logo essa categoria não é codificada.

Na *Tabela 2* expõem-se o sistemas de categorias usado na codificação da informação. A definição, descrição e alguns exemplos encontram-se nos *Anexos 1e 2*.

Tabela 2 – Sistema de Categorias

Comportamento Social	Tipo de Jogo
- observador	- jogo de atividade física
- solitário	funcional/exercício
- paralelo	exploratório
- associativo	cooperação-oposição (jogo de
- cooperativo	regras, jogo de luta e perseguição)
- conversa/diálogo	- construtivo
diálogo com crianças	- dramático
diálogo com adultos	dramático individual
- conflito	sociodramático
- de transição	- comportamento observador
- outros	- comportamento de diálogo/ conversa ativa
	- outros

Recursos Materiais e Equipamentos:
- soltos: bolas, raquetes, caixas de cartão, baldes de plástico, lençol, cordas, tecidos de organza.
- fixos: escorrega, equipamento de mola, banco, bebedouro, caixotes do lixo, corrimões, gradeamento, pilar, parede, muro, casa do pássaro, poste, parapeito da janela, portão, porta e canteiro.
- naturais: árvore, terra, paus, água, folhas, flores, pedras.

(Adaptado de Figueiredo, 2015)

5 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste ponto pretende-se descrever a intervenção, apresentando-se o modo como foram organizadas as atividades e os materiais utilizados.

Tendo em conta os equipamentos e materiais já existentes no espaço exterior do recreio escolar, objeto de descrição no ponto 1 deste capítulo, considerou-se como fundamental na ação de intervenção introduzir novos materiais soltos. Foi muito importante na opção por este tipo de materiais o seu baixo ou nulo custo económico, não só por razões do contexto do orçamento deste projeto, mas também pelo facto de serem materiais de fácil acesso pelas instituições educativas para virem no futuro a enriquecer os espaços de recreios escolares.

A intervenção foi decomposta em três momentos, com recurso a materiais diferentes. Na tabela seguinte apresenta-se a calendarização das intervenções e os respetivos materiais utilizados.

Tabela 3 – *Cronograma das intervenções e materiais utilizados*

	Horário	Materiais soltos
Intervenção 1	14.12.2016 Intervalo da manhã (10h30 às 11h00)	- Bolas e raquetes; - Baldes.
Intervenção 2	14.12.2016 Intervalo do almoço (13h00 às 14h00)	- Cordas.
Intervenção 3	16.12.2016 Intervalo da manhã (10h30 às 11h00)	- Lençol grande; - Tecidos de organza; - Caixas de cartão

É de referir que a diversidade e quantidade de recursos materiais usados foi condicionada pelos que a própria autora dispunha e pelos que conseguiu obter gratuitamente em grandes superfícies comerciais.

A repartição dos materiais por cada momento de intervenção foi feita de forma aleatória. Os recursos foram estrategicamente dispostos por todo o recreio do espaço exterior. A lógica de foi dispor os materiais de forma visível para as crianças mas de

modo a que que, ao mesmo tempo, passem despercebidos. Durante as intervenções foi possível dispor os materiais espalhados pelo canteiro, incluindo na árvore, no escorrega, no equipamento de mola, no poste e alguns chegaram mesmo a ser suspensos numa cobertura.

Nas *Figuras 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23* ilustra-se a disposição dos materiais.

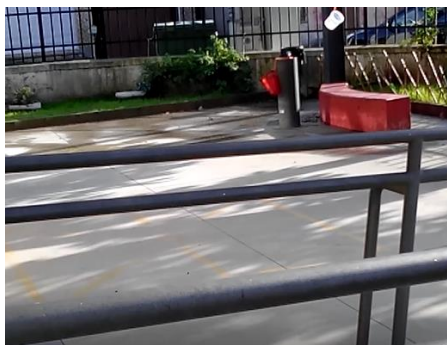


Figura 15 – Visão da disposição inicial dos baldes e raquetes.



Figura 16 – Visão da disposição inicial dos baldes, raquetes e bolas.



Figura 17 – Visão da disposição inicial do balde.



Figura 18 – Visão da disposição inicial das caixas de cartão, lençol e tecidos de organza.

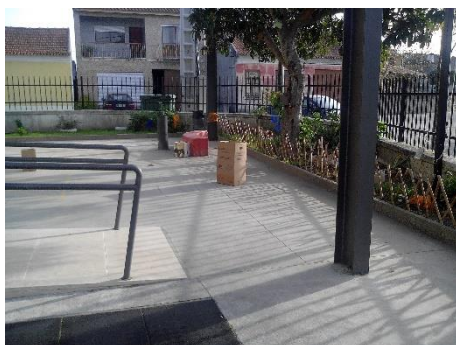


Figura 19 – Visão da disposição inicial das caixas de cartão e tecidos de organza.



Figura 20 – Visão da disposição inicial das caixas de cartão e tecidos de organza (2).



Figura 21 – Visão da disposição inicial das cordas.



Figura 22 – Visão da disposição inicial das cordas (2).



Figura 23 – Visão da disposição inicial das cordas (3).

6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 – Descrição e análise dos resultados

O objeto deste estudo centra-se nos tipos de jogo e comportamentos sociais de crianças do 1.º CEB no espaço exterior do seu recreio escolar e, o objetivo fundamental é saber se intervencionando o espaço do recreio escolar, através da introdução de novos materiais soltos, se verifica ou não alterações nos Tipos de Jogo e Comportamento Social das crianças. De referir que, este estudo pretendeu garantir a proteção física e psicológica das crianças que o tornaram possível, mantendo para isso, o anonimato das crianças nos resultados apresentados como sugere Oliveira-Formosinho (2008). A organização do espaço bem como algumas características do espaço do recreio escolar onde foi desenvolvido o estudo, foram expostas previamente (no ponto 1 do Capítulo 2), como a dimensão, estrutura e seus constituintes, recorrendo à descrição e fotos do mesmo.

Com vista a favorecer a leitura e a compreensão dos resultados, estes serão apresentados como resposta às questões do estudo. Deste modo, serão apresentadas tabelas com os resultados obtidos antes e após intervenção nas categorias Comportamento Social e Tipos de Jogo. Assim, primeiramente será feita uma leitura dos dados antes e após intervenção, seguindo-se uma comparação entre eles para mais facilmente se identificarem possíveis alterações observadas antes e depois de se alcançar o objetivo definido para este estudo e que inclui as questões que a seguir se apresentam:

6.1.1 – Questão 1: Que comportamentos sociais surgem no espaço exterior do recreio escolar sem e com intervenção?

Na categoria Comportamento Social sem intervenção observa-se, na *Tabela 4*, que o total das interações observadas é 94. Os resultados indicam que o Diálogo com Crianças ($n=29$) é a subcategoria mais frequente, seguindo-se o Associativo ($n=16$) e o Observador ($n=14$). De evidenciar que os comportamentos sociais Diálogo com Adultos ($n=4$), Paralelo ($n=4$), Conflito ($n=3$), e Solitário ($n=1$) são as subcategorias que apresentam valores mais baixos.

As crianças que apresentam um número elevado de interações é LT e P ($n=28$) sendo o Associativo e Diálogo com Crianças as subcategorias mais destacadas. A criança C ($n=14$) é a criança com menor número de interações. De salientar que as interações conflito são observadas nas crianças C e LT.

Tabela 4 – Número total de interações na Categoria Comportamento Social por criança sem intervenção

COMPORTAMENTO SOCIAL											
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros	Total (n)
						Crianças	Adultos				
C	2	0	0	2	1	4	2	2	0	1	14
LT	3	1	0	3	2	11	1	1	4	2	28
PT	4	0	0	4	3	8	1	0	4	0	24
P	5	0	4	7	3	6	0	0	3	0	28
Total (n)	14	1	4	16	9	29	4	3	11	3	94

No respeitante à categoria Comportamento Social com intervenção observa-se, na Tabela 5, que o total das interações observadas é 183. Os resultados indicam que o Comportamento Associativo ($n=62$) e o Paralelo ($n=36$) são as subcategorias mais frequentes, seguindo-se o Diálogo com Crianças ($n=24$) e de Transição ($n=24$). De evidenciar os comportamentos sociais Solitário ($n=9$), Cooperativo ($n=$), Diálogo com Adultos ($n=8$) são as subcategorias que apresentam menor frequência. De salientar o resultado zero da subcategoria Conflito ($n=0$).

A criança que apresenta mais interações após intervenção é P ($n=55$), estando o maior número das suas interações relacionadas com a subcategoria de Comportamento Associativo ($n=19$). A criança C ($n=33$) continua a ser a criança com menos interações.

Tabela 5 – Número total de interações na Categoria Comportamento Social por criança com intervenção

COMPORTAMENTO SOCIAL											
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros	Total (n)
						Crianças	Adultos				
C	5	3	5	11	1	4	3	0	1	0	33
LT	3	1	7	15	2	5	1	0	8	0	42
PT	1	3	12	17	4	8	1	0	7	0	53
P	2	2	12	19	2	7	3	0	8	0	55
Total (n)	11	9	36	62	9	24	8	0	24	0	183

Tendo em conta as *Tabelas 4 e 5* que representam o número de interações relativas ao Comportamento Social que surgiram antes e após a intervenção no espaço, verifica-se que: existiram mais 89 interações após intervenção que representa um aumento de cerca de 95% de interações após intervenção. Pode-se verificar também que os tipos de Comportamento Social observados diferem. Ou seja, o espaço exterior de recreio escolar com materiais soltos promove: um aumento considerável de Comportamentos Sociais Associativo, Paralelo e Transição e uma diminuição de Comportamentos Sociais Observador e Conflito.

6.1.2 – Questão 2: Quais os comportamentos sociais que surgiram no recreio escolar com os materiais/equipamentos fixos, soltos e naturais sem e com intervenção?

Para dar resposta a esta questão procedeu-se à observação do Comportamento Social no espaço exterior de recreio escolar, antes e após intervenção no espaço, tendo em conta as subcategorias Materiais Fixos (*Tabelas 6 e 7*), Materiais Soltos (*Tabelas 8 e 9*) e Materiais Naturais (*Tabelas 10 e 11*).

Para facilitar a leitura e a compreensão dos resultados apresentados neste ponto, considera-se relevante expor as interações surgidas antes e após intervenção no espaço por subcategorias. A seguir à análise dos resultados obtidos antes e intervenção no espaço em cada subcategoria enunciada, efetua-se uma comparação das interações surgidas antes e após intervenção.

Assim, analisando a *Tabela 6*, constata-se que surgiram 44 interações na categoria Comportamento Social com Materiais Fixos, antes de intervenção. Verifica-se

que os Comportamentos Sociais que surgiram com maior frequência no recreio escolar com os materiais/equipamentos fixos sem intervenção no espaço são os comportamentos de Diálogo com Crianças ($n=12$) e Associativo ($n=10$). Com menor frequência surgem os comportamentos Cooperativo ($N=8$) e Transição ($n=6$). De evidenciar os valores baixos e até mesmo nulos das subcategorias Observador ($n=4$), Paralelo e Diálogo com Adultos ($n=2$), Solitário e Conflito ($n=0$).

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos Materiais/Equipamentos no espaço de recreio escolar exterior antes da intervenção no espaço, tendo por base o Comportamento Social das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua análise, observa-se que os Materiais Naturais que proporcionam mais oportunidades de ação sem intervenção são a parede ($n=10$), os corrimões ($n=6$) e o banco ($n=5$).

Tabela 6 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais/Equipamentos Fixos sem intervenção

COMPORTAMENTO SOCIAL											
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros	Total (n)
						Crianças	Adultos				
Escorrega	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3
Equipamento de mola	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	4
Banco	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	5
Bebedouro	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3
Caixotes do lixo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corrimões	2	0	0	2	0	0	0	0	2	0	6
Gradeamento	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Pilar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Parede	0	0	0	2	1	4	1	0	2	0	10
Muro	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	4
Casa do pássaro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Parapeito janela	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	3
Portão	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Porta	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Canteiro	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total (n)	4	0	2	10	8	12	2	0	6	0	44

Ainda analisando as interações da categoria Comportamento Social com materiais fixos, mas neste momento, após intervenção no espaço, apura-se um total de 36 interações como mostra a *Tabela 7*. De forma mais detalhada, pode verificar-se que os Comportamentos Sociais que surgiram com maior frequência no recreio escolar com os materiais/equipamentos fixos com intervenção são os comportamentos Associativos ($n=15$) e Paralelos ($n=11$). Com menor frequência surge o de Transição ($n=5$). De evidenciar os valores baixos e até mesmo nulos das subcategorias Diálogo com Crianças ($n=$); Diálogo com Adultos ($n=1$), Observador ($n=1$), Solitário ($n=1$), Cooperativo ($n=0$) e Conflito ($n=0$).

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos Materiais/Equipamentos Fixos no espaço de recreio escolar exterior antes da intervenção no espaço, tendo por base o Comportamento Social das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua análise, observa-se que os Materiais/Equipamentos Fixos que proporcionam mais oportunidades de ação sem intervenção são o escorrega ($n=12$), o gradeamento ($n=8$) e o canteiro ($n=5$).

Tabela 7 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais/Equipamentos Fixos sem intervenção

COMPORTAMENTO SOCIAL											
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros	Total (n)
						Crianças	Adultos				
Escorrega	0	0	2	7	0	1	0	0	2	0	12
Equipamento de mola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Banco	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3
Bebedouro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Caixotes do lixo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corrimões	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
Gradeamento	0	0	3	4	0	1	0	0	0	0	8
Pilar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Parede	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Muro	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Casa do pássaro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poste	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Parapeito janela	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Portão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Porta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Canteiro	0	0	2	1	0	0	1	0	1	0	5
Total (n)	1	1	11	15	0	2	1	0	5	0	36

Tendo em conta as Tabelas 6 e 7, pode afirmar-se que existem menos 8 interações na categoria Comportamento Social com Materiais/Equipamentos Fixos após intervenção. Observa-se também que o Comportamento Social Associativo é o que se mantém com uma frequência maior quer antes, quer após intervenção no espaço, tendo o valor aumentado após intervenção. Relativamente aos valores observados nas subcategorias Observador, Cooperativo e Diálogo com Crianças, verifica-se que diminuíram significativamente. De referir ainda que, o número de interações na subcategoria Paralelo aumentou expressivamente após intervenção. As subcategorias Solitário, Diálogo com Adultos, Conflito e Transição não sofreram alterações consideráveis no número de interações entre as crianças e os materiais fixos.

Ao analisar-se as affordances – materiais/equipamentos fixos - percecionadas e utilizadas pelas crianças, antes e após intervenção, verifica-se que sem intervenção no espaço os recursos Materiais/Equipamentos Fixos que proporcionam mais oportunidades de ação são a parede, os corrimões e o banco. Após a intervenção no

espaço, os recursos Materiais/Equipamentos Fixos que proporcionam mais oportunidades de ação são o escorrega, o gradeamento e o canteiro.

Após a exposição das interações do Comportamento Social com Materiais/Equipamentos Fixos segue-se a descrição das interações do Comportamento Social com Materiais Soltos antes (*Tabela 8*) e após intervenção (*Tabela 9*).

Sabendo-se que o espaço exterior de recreio escolar estudado não possuía quaisquer Materiais Soltos e que a intervenção no espaço consistiu na introdução de Materiais Soltos, não há registo de interações nesta categoria, como se pode verificar na *Tabela 8*.

Tabela 8 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais Soltos sem intervenção

COMPORTAMENTO SOCIAL											
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros	Total (n)
						Crianças	Adultos				
Bolas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Raquetes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Caixas de cartão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baldes de plástico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lençol	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cordas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tecidos de organza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total (n)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Seguem-se os dados das interações das crianças com Materiais Soltos após intervenção no espaço, relativo à Categoria Comportamento Social. Ao analisar-se a *Tabela 9*, observa-se a existência de um total de 127 interações. O Comportamento Social que mais se destacou foi o Associativo ($n=46$) seguindo-se o Paralelo ($n=22$) e o Diálogo com Crianças ($n=17$). O comportamento social Transição ($n=14$), Cooperativo ($n=9$) e o Solitário ($n=8$) apresentam valores mais baixos. De evidenciar os baixos valores, e até mesmo nulos, das subcategorias Observador ($n=6$), Diálogo com Adultos ($n=5$) e Conflito ($n=0$).

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos Materiais Soltos no espaço de recreio escolar exterior após intervenção no espaço, tendo

por base o Comportamento Social das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua análise, observa-se que os Materiais Soltos Naturais que proporcionam mais oportunidades de ação com intervenção são as cordas ($n=36$) e as caixas de cartão ($n=32$).

Tabela 9 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais Soltos com intervenção

COMPORTAMENTO SOCIAL											
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros	Total (n)
						Crianças	Adultos				
Bolas	0	4	4	3	2	1	0	0	0	0	14
Raquetes	0	4	4	3	2	1	0	0	0	0	14
Caixas de cartão	2	0	6	10	1	7	3	0	3	0	32
Baldes de plástico	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	4
Lençol	0	0	0	11	0	2	0	0	5	0	18
Cordas	1	0	5	15	4	5	2	0	4	0	36
Tecidos de organza	3	0	1	2	0	1	0	0	2	0	9
Total (n)	6	8	22	46	9	17	5	0	14	0	127

Com recursos materiais soltos as interações relativas à categoria Comportamento Social surgem em grande número.

Após a exposição das interações do Comportamento Social com Materiais Soltos segue-se a descrição das interações do Comportamento Social com Materiais Naturais antes (*Tabela 10*) e após intervenção (*Tabela 11*).

As interações referentes ao Comportamento Social com Materiais Naturais antes da intervenção no espaço surgem em pequena quantidade, apresentando na totalidade 2 interações como se pode verificar na *Tabela 10*. As interações com Materiais Naturais surgem nas subcategorias Cooperativo ($n=1$) e Transição ($n=1$), encontrando-se as restantes subcategorias com valores nulos.

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos Materiais Naturais no espaço de recreio escolar exterior antes da intervenção no espaço, tendo por base o Comportamento Social das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua

análise, observa-se que os Materiais Naturais que proporcionam mais oportunidades de ação sem intervenção são as pedras ($n=1$) e os paus ($n=1$).

Tabela 10 – Número total (n) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais Naturais sem intervenção

COMPORTAMENTO SOCIAL											
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros	Total (n)
						Crianças	Adultos				
Árvore	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Terra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Paus	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Água	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folhas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Flores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedras	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total (n)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2

Analisando a *Tabela 11* que expõe as interações relativas ao Comportamento Social com Materiais Naturais após intervenção verifica-se que existem 5 interações no total. Assim, o Comportamento Social que mais se destaca é o Paralelo ($n=3$) seguido do Associativo ($n=1$) e do Diálogo com Adultos ($n=1$), encontrando-se as restantes subcategorias com valores nulos.

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos Materiais Naturais no espaço de recreio escolar exterior após intervenção no espaço, tendo por base o Comportamento Social das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua análise, observa-se que os Materiais Naturais que proporcionam mais oportunidades de ação com intervenção são terra ($n=3$), árvore ($n=1$) e folhas ($n=1$).

Tabela 11 – Número total (*n*) de interações na Categoria Comportamento Social com Materiais Naturais com intervenção

COMPORTAMENTO SOCIAL											
	Observador	Solitário	Paralelo	Associativo	Cooperativo	Diálogo		Conflito	Transição	Outros	Total (<i>n</i>)
						Crianças	Adultos				
Árvore	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Terra	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3
Paus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Água	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folhas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Flores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total (<i>n</i>)	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	5

Após intervenção no espaço exterior verifica-se, através das *Tabelas 10 e 11*, que o número de interações aumentou comparativamente às surgidas antes da intervenção. Pode verificar-se também alteração no tipo de Comportamento Social, ou seja, houve um aumento do Comportamento Social Paralelo, Associativo e Diálogo com Adultos e a diminuição do Cooperativo e de Transição. Observa-se ainda que os as pedras e os paus deixam de ser percebidos como oportunidades de ação após intervenção, sendo a terra o material natural que mais oportunidades de ação ofereceu às crianças após intervenção.

6.1.3 – Questão 3: Que tipos de jogo surgem no espaço exterior do recreio escolar sem e com intervenção?

Através da análise da *Tabela 12*, constata-se a existência de 62 interações no total no que respeita à categoria Tipo de Jogo sem intervenção no espaço. Após observação da *Tabela 12*, verifica-se que o Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa (*n*=20), o Jogo de Atividade Física – Funcional/Exercício (*n*=11) e Jogo de Luta e Perseguição (*n*=10) são os mais frequentes. Segue-se o Comportamento Observador (*n*=7). De realçar os valores baixos e até mesmo nulos apresentados pelo Jogo Construtivo (*n*=5), Jogo Exploratório (*n*=3), Jogo de Regras (*n*=2), Sociodramático (*n*=2) e o Jogo Dramático Individual (*n*=0).

A criança que apresenta mais interações é P (*n*=24) sendo, os tipos de jogo predominantes o Jogo de Atividade Física – Funcional/Exercício (*n*=6), o

Comportamento Observador ($n=6$) e o Jogo de Luta e perseguição ($n=5$). Já a criança com menos interações é C ($n=7$) apresentando igual número ($n=2$) no Jogo de Regras, no Comportamento Observador e no Comportamento de Diálogo/Conversa Ativa.

Tabela 12 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança sem intervenção

TIPOS DE JOGO											
	Jogo de atividade física					Dramático					Total (n)
	Funcional/ Exercício	Exploratório	Cooperação - Oposição		Construtivo			Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa	Outros	
			Jogo de Regras	Jogo de Luta e Perseguição		Dramático Individual	Sociodramático				
C	0	0	2	1	0	0	0	2	2	0	7
LT	2	1	0	3	1	0	1	2	8	2	20
PT	3	0	0	1	1	0	1	1	4	0	11
P	6	2	0	5	3	0	0	2	6	0	24
Total (n)	11	3	2	10	5	0	2	7	20	2	62

Pelos dados que a *Tabela 13* apresenta, constata-se a existência de um total de 143 interações no que respeita à categoria Tipo de Jogo após intervenção no espaço. Ao analisar a *Tabela 13* verifica-se que o Jogo Construtivo ($n=56$) e o Jogo Exploratório ($n=30$) e o Jogo de Regras ($n=21$) são os tipos de jogo mais frequentes, seguindo-se o Jogo de Regras ($n=21$) com um valor mais modesto. As subcategorias Comportamento de Diálogo/Conversa Ativa ($n=12$) e Funcional/Exercício ($n=11$) apresentam valores mais baixos. De realçar os valores baixos e até mesmo nulos apresentados pelo Comportamento Observador ($n=7$), Jogo de Luta e Perseguição ($n=5$), Sociodramático ($n=1$) e o Jogo Dramático Individual ($n=0$), comparativamente aos restantes resultados.

A criança que apresenta mais interações continua a ser P ($n=45$) sendo que, o tipo de jogo mais frequente é o Jogo Construtivo ($n=19$). Já a criança com menos interações continua a ser C ($n=17$) sendo, os tipos de jogo predominantes o Jogo Exploratório ($n=4$) e o Jogo Construtivo ($n=4$).

Tabela 13 – Número total de interações na Categoria Tipo de Jogo por criança com intervenção pretendida

TIPOS DE JOGO											
	Jogo de atividade física				Construtivo	Dramático		Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa	Outros	Total (n)
	Funcional/ Exercício	Exploratório	Cooperação - Oposição			Dramático Individual	Sociodramático				
			Jogo de Regras	Jogo de Luta e Perseguição							
C	1	4	2	0	4	0	0	3	3	0	17
LT	4	7	9	0	14	0	0	2	3	0	39
PT	3	10	5	1	19	0	1	1	2	0	42
P	3	9	5	4	19	0	0	1	4	0	45
Total (n)	11	30	21	5	56	0	1	7	12	0	143

Comparando os dados obtidos antes e após intervenção no espaço, presentes nas Tabelas 12 e 13, verifica-se um aumento considerável de interações entre a criança e o espaço expressas através do jogo – de 62 para 143. Pode verificar-se também que os tipos de jogo que emergem nas duas situações diferem. O espaço exterior de recreio escolar com a integração recursos materiais soltos promove um aumento relevante dos jogos Construtivo, Exploratório e de Regras e uma diminuição nos jogos de Luta e Perseguição e Comportamento de Diálogo/Conversa Ativa.

6.1.4 – Questão 4: Quais os tipos de jogo que surgiram no recreio escolar com os materiais/equipamentos fixos, soltos e naturais sem e com intervenção?

Para dar resposta a esta questão procedeu-se à observação dos Tipos de Jogo no espaço exterior de recreio escolar, antes e após intervenção, tendo em conta as subcategorias materiais fixos (Tabelas 14 e 15), materiais soltos (Tabelas 16 e 17) e materiais naturais (Tabelas 18 e 19).

Para facilitar a leitura e a compreensão dos resultados apresentados neste ponto, considera-se relevante expor as interações ocorridas antes e após intervenção por subcategorias referidas anteriormente. A seguir à análise dos resultados obtidos antes e

após intervenção no espaço em cada subcategoria enunciada, efetua-se uma comparação das interações surgidas antes e após intervenção.

Assim, analisando a *Tabela 14*, constata-se que surgiram 32 interações na categoria Tipos de Jogo com Materiais/Equipamentos Fixos, antes da intervenção no espaço. Os Tipos de Jogo que mais se destacaram foram o Comportamento de Diálogo/Conversa Ativa ($n=9$), Jogo de Luta e Perseguição ($n=8$) e Funcional/Exercício ($n=7$). As restantes subcategorias apresentam valores baixos e até mesmo valor zero: Construtivo ($n=3$), Sociodramático ($n=2$), Comportamento Observador ($n=2$), Exploratório ($n=1$), Jogo de Regras ($n=0$) e Dramático Individual ($n=0$).

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos Materiais/Equipamentos Fixos no espaço de recreio escolar exterior antes da intervenção no espaço, tendo por base os Tipos de Jogo das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua análise, observa-se que os Materiais/Equipamentos Fixos que proporcionam mais oportunidades de ação sem intervenção são o equipamento de mola ($n=5$), o banco ($n=5$), a parede ($n=4$) e os corrimões ($n=4$).

Tabela 14 – Número total (*n*) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais/Equipamentos Fixos sem intervenção

TIPOS DE JOGO

	Jogo de atividade física				Construtivo	Dramático		Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa	Outros	Total (<i>n</i>)
	Funcional/ Exercício	Exploratório	Cooperação - Oposição			Dramático Individual	Sociodramático				
			Jogo de Regras	Jogo de Luta e Perseguição							
Escorrega	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Equip. De mola	1	1	0	0	2	0	0	0	1	0	5
Banco	1	0	0	1	0	0	2	0	1	0	5
Bebedouro	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Caixotes do lixo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corrimões	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	4
Gradeamento	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Pilar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Parede	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	4
Muro	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
Casa do pássaro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Parapeito janela	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Portão	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Porta	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Canteiro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total (<i>n</i>)	7	1	0	8	3	0	2	2	9	0	32

Após a intervenção surgiram 31 interações referentes aos Tipos de Jogo com Materiais/Equipamentos Fixos, como se pode verificar na *Tabela 15*. O Tipo de Jogo que mais se destacou foi o Construtivo ($n=22$). As restantes subcategorias apresentam valores baixos e até mesmo nulos: Exploratório ($n=4$), Funcional/Exercício ($n=3$), Comportamento Observador ($n=1$), Comportamento de Diálogo/Conversa Ativa ($n=1$), Jogo de Regras ($n=0$), Jogo de Luta e Perseguição ($n=0$).

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos Materiais/Equipamentos Fixos no espaço de recreio escolar exterior após a intervenção no espaço, tendo por base os Tipos de Jogo das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua

análise, observa-se que os Materiais/Equipamentos Fixos que proporcionam mais oportunidades de ação com intervenção são o escorrega ($n=11$) e o gradeamento ($n=8$).

Tabela 15 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais/Equipamentos Fixos com intervenção

TIPOS DE JOGO											
	Jogo de atividade física				Construtivo	Dramático		Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa	Outros	Total (n)
	Funcional/ Exercício	Exploratório	Cooperação - Oposição			Dramático Individual	Sociodramático				
			Jogo de Regras	Jogo de Luta e Perseguição							
Escorrega	2	1	0	0	8	0	0	0	0	0	11
Equip. De mola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Banco	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Bebedouro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Caixotes do lixo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Corrimões	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Gradeamento	0	1	0	0	6	0	0	0	1	0	8
Pilar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Parede	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Muro	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Casa do pássaro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poste	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Parapeito janela	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Portão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Porta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Canteiro	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Total (n)	3	4	0	0	22	0	0	1	1	0	31

Após a exposição das interações com Materiais Fixos e os Tipos de Jogo segue-se a descrição das interações ocorridas com os Materiais Soltos e os Tipos de Jogo observados antes (*Tabela 16*) e após intervenção (*Tabela 17*).

Sabendo-se que o espaço exterior de recreio escolar estudado não possuía quaisquer materiais soltos e que a intervenção consistiu na introdução deste tipo de materiais, não há registo de interações nesta categoria como se pode verificar na *Tabela 16*.

Tabela 16 – Número total (*n*) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais Soltos sem intervenção

TIPOS DE JOGO

	Jogo de atividade física				Construtivo	Dramático		Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa	Outros	Total (<i>n</i>)
	Funcional/ Exercício	Exploratório	Cooperação - Oposição			Dramático Individual	Sociodramático				
			Jogo de Regras	Jogo de Luta e Perseguição							
Bolas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Raquetes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Caixas de cartão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baldes de plástico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lençol	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cordas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tecidos de organza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total (<i>n</i>)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Após a intervenção surgiram 103 interações referentes aos Tipos de Jogo com Materiais Soltos como se pode verificar na *Tabela 17*. Os Tipos de Jogo que mais se destacaram foram: o Construtivo ($n=31$), o Exploratório ($n=24$) e o Jogo de Regras ($n=21$). As restantes subcategorias apresentam valores baixos e até mesmo nulos: Comportamento de Diálogo/Conversa Ativa ($n=11$), Funcional/Exercício ($n=7$), Luta e Perseguição ($n=5$), Comportamento Observador ($n=3$), Sociodramático ($n=1$) e Dramático Individual ($n=0$).

Para uma melhor compreensão da funcionalidade dos recursos materiais soltos no espaço de recreio escolar exterior após intervenção no espaço, tendo por base os Tipos de Jogo das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua análise, observa-se que os Materiais Soltos mais frequentemente percebidos e usados pelas crianças são as cordas ($n=30$) e as caixas de cartão ($n=25$).

Tabela 17 – Número total (*n*) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais Soltos com intervenção

TIPOS DE JOGO

	Jogo de atividade física				Construtivo	Dramático		Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa	Outros	Total (n)
	Funcional/ Exercício	Exploratório	Cooperação - Oposição			Dramático Individual	Sociodramático				
			Jogo de Regras	Jogo de Luta e Perseguição							
Bolas	0	7	5	0	0	0	0	0	0	0	12
Raquetes	0	7	5	0	0	0	0	0	0	0	12
Caixas de cartão	2	3	0	1	12	0	0	1	6	0	25
Baldes de plástico	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	5
Lençol	3	3	0	0	7	0	0	0	1	0	14
Cordas	2	1	11	1	9	0	1	1	4	0	30
Tecidos de organza	0	1	0	0	3	0	0	1	0	0	5
Total (n)	7	24	21	5	31	0	1	3	11	0	103

Após a exposição das interações dos Tipos de Jogo com materiais soltos, segue-se a descrição das interações com materiais naturais e Tipos de Jogo antes (*Tabela 18*) e após intervenção (*Tabela 19*).

As interações com Materiais Naturais e Tipos de Jogo antes da intervenção surgem em número reduzido ($n=2$). As interações com materiais naturais surgem nas subcategorias Exploratório ($n=1$) e Outros ($n=1$), encontrando-se as restantes subcategorias com valor zero.

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos naturais no espaço de recreio escolar exterior antes da intervenção no espaço, tendo por base os Tipos de Jogo das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua análise, observa-se que os materiais naturais que proporcionam mais oportunidades de ação sem intervenção são as pedras ($n=1$) e os paus ($n=1$).

Tabela 18 – Número total (*n*) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais Naturais sem intervenção

TIPOS DE JOGO											
	Jogo de atividade física				Construtivo	Dramático		Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa	Outros	Total (<i>n</i>)
	Funcional/ Exercício	Exploratório	Cooperação - Oposição			Dramático Individual	Sociodramático				
			Jogo de Regras	Jogo de Luta e Perseguição							
Árvore	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Terra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Paus	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Água	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folhas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Flores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total (<i>n</i>)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2

As interações com Materiais Naturais e Tipos de Jogo antes da intervenção no espaço surgem em número reduzido ($n=4$). As interações com materiais naturais surgem nas subcategorias Construtivo ($n=3$) e Funcional/Exploratório ($n=1$), encontrando-se as outras subcategorias com valor zero.

Para uma melhor compreensão da atribuição de funcionalidade a recursos naturais no espaço de recreio escolar exterior após da intervenção no espaço, tendo por base os Tipos de Jogo das crianças, segue-se uma apresentação mais detalhada dos resultados relativos às affordances atualizadas pelas crianças. Da sua análise, observa-se que os materiais naturais que proporcionam mais oportunidades de ação após intervenção são a terra ($n=2$), a árvore ($n=1$) e as folhas ($n=1$).

Tabela 19 – Número total (n) de interações na Categoria Tipo de Jogo com Materiais Naturais com intervenção

TIPOS DE JOGO

	Jogo de atividade física				Construtivo	Dramático		Comportamento Observador	Comportamento de Diálogo/ Conversa Ativa	Outros	Total (n)
	Funcional/ Exercício	Exploratório	Cooperação - Oposição			Dramático Individual	Sociodramático				
			Jogo de Regras	Jogo de Luta e Perseguição							
Árvore	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Terra	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Paus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Água	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Folhas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Flores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pedras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total (n)	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	4

Uma vez terminada a descrição e análise dos resultados segue-se a interpretação e a discussão dos mesmos.

Segue-se a *Tabela 20* que é composta por todos os dados obtidos de forma sintetizada para facilitar a interpretação e a discussão dos mesmos.

Tabela 20 – Síntese dos dados obtidos

Categorias	Materiais/ Equipamentos	(n)		Subcategorias							
		Sem intervenção	Com intervenção	Mais frequente				Menos frequente			
				Sem intervenção	n	Com intervenção	n	Sem intervenção	n	Com intervenção	n
Comportamento Social	Global	94	183	Diálogo com crianças Associativo	29 16	Associativo Paralelo	62 36	Solitário Conflito	1 3	Conflito Diálogo com adultos	0 8
	Materiais/ Equi. Fixos	44	36	Diálogo com crianças Associativo	12 10	Associativo Paralelo	15 11	Solitário Conflito	0 0	Cooperativo Conflito	0 0
	Materiais Soltos	0	127	–	–	Associativo Paralelo	46 22	–	–	Conflito Diálogo c/ adultos	0 5
	Materiais Naturais	2	5	Cooperativo Transição	1 1	Paralelo Associativo Diálogo c/ adultos	3 1 1	Restantes subcategorias	0	Restantes subcategorias	0
Tipos de Jogo	Global	62	143	Compor. de diálogo/ Conversa ativa Funcional/Exercício	20 11	Construtivo Exploratório	35 21	Dramático individual Jogo de regras	0 0	Dramático individual Sociodramático	0 0
	Materiais/ Equi. Fixos	32	31	Compor. de diálogo/ Conversa ativa	9	Construtivo	22	Jogo de regras	0	Jogo de Regras	0
				Jogo de luta e perseguição	8			Dramático individual	0	Jogo de luta e perseguição	0
				Funcional/Exercício	7					Dramático individual Sociodramático	0 0
	Materiais Soltos	0	103	–	–	Construtivo Exploratório Jogo de regras	31 24 21	–	–	Dramático individual Sociodramático	0 1
	Materiais Naturais	2	4	Exploratório Outros	1 1	Construtivo Funcional/Exercício	3 1	Restantes subcategorias	0	Restantes subcategorias	0

6.2 – Discussão dos resultados

O recreio escolar exterior, onde foram recolhidos os dados, é caracterizado por ser parco em recursos materiais/equipamentos fixos e os recursos soltos e naturais serem praticamente inexistentes. Relativamente aos materiais/equipamentos fixos o espaço inclui um escorrega, um equipamento de mola e um pequeno canteiro, pelo que as crianças recorrem a todos os constituintes do centro escolar para jogar/brincar, como é o exemplo das paredes, gradeamento, muro e corrimões.

Os resultados obtidos no presente estudo indicam que espaços com mais recursos materiais soltos promovem mais interações das crianças com o espaço, ou seja, oferecem mais oportunidades de ação. De igual modo, os resultados corroboram a opinião de Moore (2016), quando refere que a diversidade de recursos proporciona mais oportunidades de jogo. Assim, poderá considerar-se que o espaço de recreio escolar exterior em questão, é um espaço pouco estimulante à exploração, descoberta e com poucas oportunidades de ação.

Atendendo à caracterização do espaço por Barbour (1999), e face aos resultados obtidos, o presente recreio escolar exterior, antes da intervenção, pode ser considerado um espaço tradicional, uma vez que é amplo e constituído por equipamentos de metal (escorrega e equipamento de mola), sendo essencialmente promotor do Jogo Funcional/Exercício. Após a intervenção, o espaço exterior de recreio escolar passou a incorporar um maior número de materiais soltos, aos quais as crianças recorreram para construir e reconstruir as suas próprias estruturas de jogo. De acordo com os resultados, os Tipos de Jogo mais promovidos foram o Jogo Construtivo e o Jogo Exploratório, pelo que, atendendo a todas estas características, poderá dizer-se que o espaço, após intervenção, embora continue a ser um espaço tradicional, apresenta mais oportunidades de exploração e de descoberta (Barbour, 1999).

Relativamente à Categoria Comportamento Social verifica-se que o Comportamento Associativo foi o Comportamento Social que mais se destacou antes e após intervenção. O Comportamento de Diálogo com Crianças, muito frequente antes da intervenção, diminuiu após intervenção, assim como o Comportamento Conflito. Rodrigues (2013), com base em Evans (1989), refere que alguns fatores produzem efeitos diferenciados no comportamento das crianças, até mesmo relativamente à questão da violência, designadamente o número de alunos face ao espaço disponível, a qualidade das superfícies de jogo e, a qualidade dos equipamentos e dos materiais.

Observando-se os resultados de uma forma global, verifica-se que existe um aumento significativo de interações nas Categorias Comportamento Social e Tipos de Jogo após intervenção no espaço de recreio escolar exterior. De acordo com a Teoria das Affordances de Gibson (1986), o sujeito recebe a informação que o ambiente oferece, mas apenas percebe a informação de acordo com as suas necessidades e interesses levando-o à ação. Assim, a introdução de recursos materiais no espaço de recreio escolar exterior, proporcionou às crianças que o frequentam, mais oportunidades de ação (affordances), uma vez que se pode verificar o aumento de interações após a intervenção (*Tabela 20*).

Analisando os resultados de forma mais minuciosa (*Tabela 20*), verifica-se um decréscimo de interações com os materiais/equipamentos fixos, mas com pouca expressão, e um aumento considerável de interações com os materiais soltos em ambas as categorias. Esta diminuição pouco expressiva, poderá estar relacionada com o facto da introdução de recursos materiais soltos diversificados proporcionarem às crianças novas oportunidades de ação com os materiais/equipamentos fixos, através da atualização e integração no equipamento fixo, de outras affordances disponíveis no espaço de recreio escolar exterior. Esta hipótese é corroborada pelas observações realizadas, designadamente:

- a criação de um túnel no escorrega com o lençol (cf. *Anexo 5*);
- a criação de “slide” executado com o escorrega, gradeamento, corda grande e cordas pequenas (cf. *Anexo 5*);
- a criação do “homem máscara” elaborado a partir de caixas de cartão e gradeamento (a forma em bico como termina o gradeamento em cima permitiu às crianças perfurar a caixa com os buracos pretendidos) (cf. *Anexo 5*);
- a criação de uma pista de obstáculos com declive organizada com diversas caixas de cartão e escorrega (as crianças criaram um percurso com caixas de cartão que incluía a descida e subida na parte frontal do escorrega) (cf. *Anexo 5*);
- decoração do espaço exterior de recreio escolar com tecidos de organza que envolveu materiais/equipamentos fixos como o escorrega, gradeamento, corrimões e portão (cf. *Anexo 5*).

De acordo com Nicholson (1971), as crianças gostam de interagir com constituintes dos espaços que lhes permitam jogar/brincar, explorar e criar. Fjørtoft e Sageie (2000) referem, ainda, que há uma relação entre as affordances potenciais dos

espaços e a promoção da criatividade e da exploração. Para Moore e Cohen (1978) espaços que sejam constituídos com materiais soltos em quantidade e diversidade, dinâmicos e manipuláveis são espaços que promovem a criatividade no seu uso (Figueiredo, 2015). A observação das novas affordances percebidas e utilizadas pelas crianças após a introdução dos recursos materiais soltos comprovam a já referida opinião de Moore e Cohen (1978), uma vez que se verificou que o espaço exterior de recreio escolar constituído com diversos materiais soltos, dinâmicos e manipuláveis promoveu a criatividade no seu uso (Figueiredo, 2015). Também Liemped (1999), refere que “materiais comuns como bolas, cordas, sucata, por exemplo, mostraram ser importantes para promover uma grande variedade de jogos” (Barros, 2012, p. 101).

O olhar atento e detalhado da *Tabela 20* que apresenta uma síntese dos resultados, permite verificar ainda que o total das interações com os materiais/equipamentos fixo, materiais soltos e materiais naturais difere do resultado global de interações independentemente da categoria e do momento de observação. Assim, poderá inferir-se que existe uma analogia na diferença dos resultados: o resultado global apresenta sempre uma maior quantidade de interações comparada à soma das interações de todos os materiais. Verifica-se ainda que na situação “sem intervenção”, e em ambas as categorias – Comportamento Social e Tipos de Jogo –, essa diferença é maior do que na situação “com intervenção”, em que a diferença é menor. Poderá deduzir-se que as diferenças assinaladas correspondem às interações em que as crianças demonstram Comportamentos Sociais e Tipos de Jogo sem que para isso tenham recorrido a algum recurso material disponível no espaço exterior de recreio escolar. Vejam-se os seguintes exemplos:

- “C anda de mão dada com S até que D corre atrás delas e elas separam-se para fugir. Continua(m) a jogar”, nesta frase, presente na descrição das observações em anexo, foi possível identificar-se o Comportamento Social Associativo mas, no entanto, não se identificou qualquer material nesta interação (cf. *Anexo 3*);

- “O PT come e corre pelo EE e em fila correm três amigos atrás dele. Seguem-no de um lado para o outro...”, nesta situação, presente na descrição das observações em anexo, foi possível identificar-se o Tipo de Jogo Funcional/Exercício mas, no entanto, não se identificou qualquer material nesta interação (cf. *Anexo 3*);

Tendo em conta a pertinência do estudo (cf. ponto 1 do Capítulo 2) e os resultados obtidos (*Tabelas 4, 5, 12 e 13*), pode verificar-se que, relativamente às Categorias Comportamento Social e Tipos de Jogo, sem intervenção no espaço,

observam-se três Comportamentos Sociais de Conflito e dez interações de Jogo de Luta e Perseguição. Após intervenção não existe nenhum Comportamento Social de Conflito e o Tipo de Jogo de Luta e Perseguição diminui para metade. Estes resultados contrariam a existência de Comportamentos de Conflito no espaço de recreio escolar exterior, como identificaram as colegas de curso na sua PPS A1, uma vez que, só se observaram três Comportamentos de Conflito em todas as observações. Não se pretende com isto, menosprezar os três conflitos, mas sim realçar que não existem tantos Comportamentos Sociais de Conflito como se previam. Assim, surge uma questão: nas observações das colegas, o Tipo de Jogo – Jogo de Luta e Perseguição –, terá sido interpretado como um Comportamento Social de Conflito? Note-se que os jogos de luta fazem parte dos comportamentos das crianças no recreio, contudo os adultos têm dificuldade em distinguir Jogo de Luta (rough-and-tumble) e Luta a Sério, bem como perceber quando uma brincadeira está a tornar-se num conflito grave (Rebolo Marques, 2006). A referida autora, com base em Pellegrini e Smith (1998), refere ainda que, embora estes comportamentos possam ser confundidos, têm características distintas e as crianças conseguem identificá-las. Assim, é importante que os profissionais de educação e outros adultos consigam distinguir o Jogo de Luta da Luta a Sério/Conflito pois é também através do Jogo de Luta e Perseguição que as crianças desenvolvem a capacidade para perceber sinais sociais e as intenções dos outros (Bjorklund & Brown, 1998, citados em Rebolo Marques, 2006). Os mecanismos incluídos no Jogo de Luta e Perseguição “são tão cognitivos como os associados ao trabalho sentado na matemática” (Bjorklund e Brown, 1998, p. 604, citados em Rebolo Marques, 2006). O Jogo de Luta e Perseguição é muito importante para o ser humano e até chega a ser visto como comportamento inato e instintivo que guia para comportamentos amigáveis e cooperativos como sustenta Aldis (1975) (Rebolo Marques, 2006).

Considerando a pertinência, objetivo, questões e resultados, pode verificar-se que intervencionando o espaço recreio escolar exterior, através da introdução de novos recursos materiais soltos, se observam alterações no Comportamento Social e Tipos de Jogo das crianças. Através destes resultados pode afirma-se, ainda, que a introdução dos recursos materiais soltos provocam uma ligeira diminuição de interações com recursos materiais/equipamentos fixos, mas, promovem novas oportunidades de ação, percecionadas e utilizadas pelas crianças, podendo dizer-se que as qualidades do novo espaço responde mais positivamente aos interesses e necessidades das crianças.

A este espaço pode sugerir-se a introdução constante e diversificada de materiais soltos, de forma a permitir às crianças novas oportunidades de exploração e de vivenciarem diferentes e novas situações práticas e, assim, promover a procura ativa de soluções para problemas que surjam (Fjørtoft e Gundersen, 2007 citado em Figueiredo, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório de estágio cumpre com o objetivo de investigar se a introdução de recursos materiais soltos, no espaço de recreio escolar exterior, provoca alterações nos Comportamentos Sociais e nos Tipos de Jogos das crianças que frequentam o 1.º CEB deste CE. Ainda que tenha sido cumprido o objetivo a que se propôs este estudo, o mesmo foi verdadeiramente marcado por limitações, dificuldades e contributos. De forma sintetizada, faz-se uma reflexão do percurso da elaboração do relatório evidenciando os momentos mais relevantes que condicionaram as limitações, dificuldades e contributos.

Quando se inicia um relatório de estágio, o mundo encontra-se no pé de quem o começa a elaborar. Do início ao fim da sua elaboração o trajeto é acompanhado de decisões. A primeira escolha decisiva, e sem dúvida bastante importante, é a escolha da temática, uma vez que implica a pertinência da sua realização em um dado contexto, para além de uma componente pessoal – forte motivação íntinseca.

Assim, a escolha da temática presente neste estudo e relatório de estágio surgiu aquando da realização da PPS A1. Nesse momento percebeu-se que o espaço físico de qualquer instituição escolar também deve assentar num pilar essencial – corresponder às necessidades e interesses de quem o frequenta. Neste sentido, deve ser planeado e organizado cuidadosamente, de acordo com o público-alvo, e deve ser flexível e adaptável.

Para uma melhor compreensão da representação dos espaços pelas crianças que o frequentam realizaram-se diversas observações das suas interações com os diferentes espaços. Nesta altura surgiam questões como: observar o quê, para quê e como observar. Aqui encontraram-se grandes dificuldades. Nas primeiras observações olhava-se tanto e tão pouco se via. De salientar que, o comportamento das crianças é imprevisível por isso, difícil de observar, analisar e descrever. Existem diversas formas de o fazer, contudo vão estar sempre associadas a condicionantes intra e interpessoais, como a cultura, o contexto de vida, as convicções, etc. Com o treino de observação realizado na PPS A1, o olhar começou a ficar cada vez mais atento e “refinado”. Ainda que tenham surgido dificuldades iniciais, também facilmente se compreendeu como realizar as observações, selecionando estratégias, técnicas e recursos a utilizar, de modo a informação pretendida, evitando alguma intromissão menos desejada pela criança, bem como a diminuição da sua espontaneidade. O treino de observação contou também

com momentos de reflexão, partilhados com a Orientadora da UA e restantes alunas que estavam sob sua orientação, sobre o processo e elementos observados. Nesses momentos reflexivos, uma díade identificou a existência de muitos conflitos no recreio escolar exterior, no contexto onde iria desenvolver a PPS A2.

Ao iniciar-se a PP2 A2 foi preciso colocar em prática os conhecimentos e competências desenvolvidos sobre a técnica de observação, para que fosse possível identificar, no âmbito da temática escolhida no primeiro semestre - espaços físicos e sociais - um caso merecedor de um estudo. Considerando que as colegas já tinham identificado situações de conflito neste contexto e após observação atenta do espaço exterior de recreio escolar onde se desenvolvia a PPS A2, verificou-se a inexistência de recursos materiais soltos, colocando-se a hipótese da existência de uma relação entre os dois fatores. O tema específico do relatório de estágio foi assim identificado. Prosseguiu-se para um enquadramento teórico definitivo, seguindo-se a escolha das opções metodológicas que mais se adaptavam ao estudo e recolha de dados antes e após intervenção para posterior análise.

Note-se que acompanhado deste estudo, desenvolvia-se em simultâneo a intervenção curricular de dois anos de escolaridade e ainda a concretização de UC's na UA. Em momentos de reflexão com colegas de curso havia vozes que sustentavam que tais atividades deviam efetivar-se em momentos diferentes. Pela vivência desses momentos em paralelo, considera-se que esse conjunto de atividades, ainda que sejam constituídas de dificuldades e esforços pessoais e até mesmo físicos, revelam apresentar vários e importantes contributos a nível pessoal e profissional.

No decorrer da PPS A2, o tempo era escasso e foi necessário desenvolver competências para saber gerir o tempo para, em simultâneo, planear e implementar as atividades curriculares e não curriculares, planear e recolher dados, acompanhar as UC's a concretizar juntamente com as atividades pessoais. Em cada uma destas atividades surgiram dificuldades e limitações diferentes pelo que contribuiu para diversos desenvolvimentos pessoais e profissionais.

O planeamento e implementação de atividades curriculares e não curriculares permitiu entender que é necessário gerir o tempo, ser flexível e adaptável às situações do quotidiano e às crianças, visto que estas apresentam desenvolvimentos e interesses diferentes. Entendeu-se ainda que a motivação, incentivo e encorajamento das crianças todos os dias é a chave do sucesso.

Planear a recolha de dados e recolher os mesmos, num espaço de tempo tão limitado, identificou-se como uma dificuldade e consequentemente uma limitação. Tarefa difícil pois, no caso deste relatório de estágio foi necessário desenvolver um plano que identificasse: as datas de recolha de dados, tendo em conta o quotidiano das crianças em causa; o tempo de observação estimado; os materiais selecionados, sendo que a seleção destes foi devidamente considerada optando por materiais soltos de custos reduzidos e acessíveis a qualquer indivíduo, bem como a sua disposição pelo espaço exterior de recreio; o modo de recolha de dados, tendo sido uma opção viável a gravação de vídeo. A limitação referente aos dados revela-se na escassez de tempo e de meios suficientes, incluindo recursos humanos, para a recolha dos mesmos, impossibilitando um número maior de dados que consolidem mais o estudo.

Após a PPS A2 seguiu-se a análise de dados que foi constituída por várias fases, umas mais atribuladas que outras. Com a conclusão da descrição de todas as intervenções, processo muito moroso e difícil, surge a introdução das mesmas no programa selecionado para o apoio à análise de dados qualitativos. Com todo o material no programa seguiu-se para codificação, que foi mais um processo bastante moroso e que exigia a categorização, bem definida, dos Tipos de Jogo e Comportamentos Sociais, para que a mesma fosse realizada com o máximo rigor. Após a codificação, seguiu-se a criação de matrizes que permitissem dar resposta às questões do estudo e, assim, alcançar os objetivos definidos.

A fase de análise dos dados foi a fase mais complexa pois, ao longo da mesma, cada passo dado em frente sofria um recuo de dois. Isto porque o programa selecionado (WebQDA) encontrava-se em fase experimental exigindo a atenção dos programadores. Consequentemente, a melhoria do programa foi caracterizada por vários períodos de espera pelo que, em alguns momentos provocou angústia, inquietação e nervosismo. Note-se que a aproximação da conclusão do estudo por si só, estimula tais sentimentos e as pausas forçadas fortalecem as referidas perturbações. Inevitavelmente foi necessário desenvolver capacidades para resistir à pressão de situações adversas, evitando a desmotivação, entendendo que a resiliência e a perseverança são o melhor caminho para o sucesso.

A análise e a discussão dos resultados do estudo empírico são etapas importantes do presente trabalho, uma vez que esta fase responde às questões do estudo. Foi nesta fase que se pôde verificar que quando introduzidos recursos materiais soltos no espaço de recreio escolar exterior, o Comportamento Social e os Tipos de Jogo das crianças se

modificam e que existe um aumento significativo de interações. O espaço de recreio escolar exterior sem intervenção foi alvo de alguns comportamentos de Conflito (ainda que se esperassem mais dos que os registados) e de diversas situações de Jogo de Luta e Perseguição. Os resultados revelam que a intervenção no espaço anulou os Comportamentos de Conflito e diminuiu o número de interações relativas ao Jogo de Luta e Perseguição. Os Tipos de Jogo mais frequentes após a intervenção no espaço, tendo em conta as características do mesmo, foram o Jogo Construtivo e o Exploratório. Ao verificar-se um crescimento acentuado de interações, um envolvimento mais ativo e despido de conflitos após a introdução dos recursos materiais, pode concluir-se que ambientes sem recursos materiais soltos diversificados podem ser parcos na resposta às necessidades das crianças e incitar comportamentos menos inclusivos, ativos, mais sedentários e conflituosos. Ao analisar os resultados de acordo com a base teórica, pode afirmar-se que o Comportamento Social e os Tipos de Jogo das crianças é influenciado pelo que o espaço oferece. De realçar que espaços constituídos com diversos recursos materiais promovem mais oportunidades de ação para as crianças, diminuem comportamentos de conflito e aumentam a resposta às necessidades e interesses de cada criança. Assim, é necessário que o espaço de recreio escolar exterior seja valorizado e intervencionado pelo adulto, detenha uma oferta variada de recursos materiais para que consiga dar resposta às necessidades de cada criança de forma a ser mais inclusivo e ativo. Deve ser salientado também a importância do papel do adulto pois este deve saber observar e compreender os comportamentos das crianças para que a sua intervenção no espaço seja adequada e contextualizada. O adulto deve ainda ser capaz de diferenciar os Comportamentos Sociais Conflito e os Tipos de Jogo, para evitar a paridade entre Conflito e Jogo de Luta.

Ao longo do percurso de elaboração do relatório de estágio foi ainda necessário desenvolver competências para conseguir gerir o desgaste quer físico quer emocional, reforçando que são ferramentas difíceis de trabalhar. Considera-se que o referido percurso foi marcado apenas por momentos muito positivos pois, ainda que em alguns momentos se tenha deparado com algumas dificuldades e limitações, entendeu-se que o melhor caminho era colmatá-las e considerá-las como contributos importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional. A transformação das dificuldades e limitações do estudo em desenvolvimento das variadas competências referidas anteriormente foi possível devido à grande motivação profissional existente. Exercer os papéis de

educadora e de professora do 1.ºCEB confirmou a vontade e a intuição de que esse será o caminho da autora deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, S. (2015). *Efeito do recreio escolar no comportamento motor e social em crianças do 1.º ciclo de escolaridade*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Amado, J. (2013). Procedimentos da Análise de Dados. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 299-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2014). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (2ª ed.). Bustelo: Ludomedia.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbour, A. C. (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 75-98.
- Barros, P. C. (2012). *Jogos e Brincadeiras na Escola: Prevenção do Bullying entre crianças no Recreio*. Minho: Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Belei, R. A., Gimeniz-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. V. (2008). O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação Pelotas*, 30, 187-199.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bettelheim, B. (1994). *Bons Pais: O Sucesso na Educação dos Filhos*. Venda Nova: Bertrand.
- Cabral, A. (1991). *Jogos populares infantis*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança* (4ª ed.). São Paulo: Summus editorial.
- Clark, C., & Uzzel, D. L. (2002). The Affordances of Home, Neighbourhood, School and Town Centre for Adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95-108.
- Cortesão, L., Amaral, M. T., Carvalho, M. I., Carvalho, M. L., Casanova, M. J., Lopes, P., . . . Pestana, M. I. (1995). *"E Agora Tu Dizias Que..." Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, R. (2007). *Jogo e Educação: representações e práticas dos professores do 1.º ciclo*. Minho: Universidade do Minho.
- Cunha, N. H. (1994). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese.

- Dyment, J. E., & O'Connel, T. (2013). The impact of playground desing on play choices and behaviors of pre-school children. *Children's Geographies*, 11 (3), 263-280.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (3.^a ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Feitas-Luís, J. A. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Figueiredo, A. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The Natural Environment as a Playground for Children. Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97.
- Garcez, A., Duarte, R., & Eisenberg, Z. (2001). Production and analysis of video recordings in qualitative research. *Educação e Pesquisa*, 37, n.2, 249-262.
- Garcia, R., & Marques, L. (2001). *Aprendendo a brincar*. Porto Alegre : Novak Multimedia.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gibson, E., & Pick, A. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holmes, R. M., Pellegrini, A. D., & Schmidt, S. L. (2006). The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early Child Development and Care*, 176 (7), 735-743.
- Huizinga, J. (1988). *homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard.
- Jarrett, O. S. (2002). Recess in Elementary School: What does the Recess in Elementary School. *ERIC Digest*, 1-7.
- Kishimoto, T. M. (1995). O jogo e a educação infantil. *Perspetiva*, 22, 105-108.
- LBSE. (1986, 08 01). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Retrieved 08 01, 2016, from FENPROF: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf
- Lee, S.-H. (1999). The cognition of playground safety and children's play - A comparison of traditional, contemporary, and naturalized playground types. *Proceedings of the international conference of playground safety*. Pensilvânia: Pennsylvania State University: Center for Hospitality, Tourism & Recreation Research.

- Loizos, P. (2008). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In M. W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Matos, A. d. (2012). *O Recreio Escolar: Observação dos comportamentos de crianças do 1º ciclo*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Matos, A., & Petrica, J. (2016, Agosto 10). *Fundación Dialnet*. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Desktop/Dialnet-OREcreioEscolar-5055484.pdf>
- Meirinhos, M., & António, O. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moore, R. C. (2016, 08 20). *NLI : Natural Learning Initiative*. Retrieved from NLI.
- Neto, C. (2016, 06 04). *Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa*. Retrieved from FMH: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/jogonacrianca.pdf>
- Nicholson, S. (1971). How NOT to cheat children: the theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62(1), 30-34.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ozdemir, A., & Yilmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 287-300.
- Pellegrini, A., & Bjorklund, D. (1997). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance. *Educational Psychologist*, 32 (1), 35-40.
- Pereira, C. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Revista Papás & Bebés*, 5, 32-33.
- Piaget, J. (1967). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pimentel, G. G. (2003). *Lazer - Fundamentos, Estratégias e Atuação Profissional*. São Paulo: Fontoura.
- Pires, E. C. (2009). *A Importância da Actividade Lúdica: Avaliação das Percepções de Crianças com NEE e seus Pais*. Coimbra: Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Rebolo Marques, M. A. (2006). *Jogo de Luta e Bullying no Recreio Escolar*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.
- Ridgers, N. D., Salmon, J., Parrish, A. M., Stanley, R. M., & Okely, A. D. (2012). Physical activity during school recess: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 43 (3), 320-328.
- Rodrigues, I. (2013). *Jogo de Atividade Física e Aprendizagens Escolares: um estudo sobre a relação entre recess e o sucesso escolar das crianças do 1.º Ciclo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana: Universidade de Lisboa.
- Rose, D. (2008). Análise de imagens em movimento. In M. W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 342-364). Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. (1991). *Aspectos psicopedagógicos da actividade lúdica*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Santos, S. M. (1973). *Brinquedo e Infância: um guia para os pais e educadores em creche*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, S., & Cruz, D. (2000). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores*. Petrópolis: Vozes .
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Solé, M. B. (1992). *O jogo infantil: organização de ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Soler, R. (2005). *Brincando e Aprendendo com jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- UNICEF. (1990). *Convenção dos Direitos da Criança*. Portugal. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Sistema de categorias para o comportamento social

ANEXO 2 – Sistema de categorias para o tipo de jogo

ANEXO 3 – Descrição das observações por criança sem intervenção

ANEXO 4 – Descrição das observações por criança com intervenção

ANEXO 5 – Fotos das novas oportunidades de ação com os recursos

ANEXO 1 – Sistema de categorias para o comportamento social

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Observador		A criança observa outra(s) criança(s) em atividade, mas não participa. A criança, normalmente, fica a alguma distância, consegue, contudo, ver e por vezes ouvir o que está acontecer. Também é codificado como observador quando a criança olha em redor à procura de algo interessante que possa surgir.
Solitário		A criança desenvolve uma atividade sozinha, normalmente com objetos diferentes das outras crianças, concentrada na sua própria atividade, não apresentando interesse em participar em atividades dos pares.
Paralelo		A criança desenvolve um jogo independente, ao lado, ou na companhia de outra(s) criança(s), i.e. a criança envolve-se numa atividade ao lado de outras crianças, mas não com outras crianças, não tentando influenciar ou modificar as suas atividades, embora possa utilizar objetos similares. A criança pode saber o que os pares desenvolvem e, podem ocorrer verbalizações paralelas.
Associativo		A criança joga com outra(s) criança(s). A conversa estabelecida refere-se à atividade desenvolvida em comum. Há um empréstimo/solicitação do material entre as várias crianças. Todos os elementos se envolvem em atividades similares ou iguais, mas não há uma verdadeira organização, nem os interesses do grupo se sobrepõem aos interesses individuais: cada criança faz o que lhe apetece, podendo mesmo, durante algum tempo, um ou outra criança ficar apenas a observar o que os outros fazem. É possível observar-se o contato físico entre pares, interações verbais, reciprocidade na brincadeira, com pouca organização e, ainda que haja uma organização mais elaborada é rudimentar.
Cooperativo		No jogo cooperativo é visível uma interação mútua, uma partilha intensa do jogo, incluindo orientação, organização e obtenção de um objetivo comum. Há consciência de pertença ou não pertença ao grupo. O controlo da situação do grupo depende de um ou dois elementos que decidem o que fazer e quem pode ou não pertencer ao grupo.
Conversa/Diálogo	Diálogo com crianças	Comunicação verbal com outra(s) criança(s), podendo existir apenas uma escuta atenta. Pode,

		ainda, considerar-se “conversar” quando um grupo de crianças partilha risadas, havendo contato visual. Quando existe contato físico entre crianças, designadamente abraços, mãos dadas ou fazerem cócegas é codificado como diálogo.
	Diálogo com adultos	Considera-se “diálogo com adultos” quando a interação da criança alvo com o adulto é superior a 10 segundos.
Conflito		Todo o comportamento que envolva disputa/conflito de espaços, objetos, contato corporal ou verbalizações agressivos.
De Transição		Uma criança movimenta-se no espaço sem ser claro o que pretende fazer ou dirige-se a outra criança ou objeto.
Outros		Situações que ocorrem e não reúnem critérios para pertencerem a nenhuma das outras categorias.

ANEXO 2 – Sistema de categorias para tipo de jogo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Jogo de Atividade Física	Funcional/Exercício	Movimentos simples, repetidos e compulsivos, com ou sem objeto, sem desenvolver uma atividade específica nem comportamentos simbólicos complexos. Este tipo de atividade mais funcional permite à criança praticar e desenvolver as suas capacidades e experienciar o seu meio envolvente. Alguns comportamentos de exercício podem envolver atividade física moderada a vigorosa.
	Exploratório	O comportamento exploratório é definido como uma atenção/examinação focada/atenta de um objeto de modo a obter informação visual sobre as propriedades específica daquele objeto. Este tipo de jogo é mais físico e percetivo, muito vinculado a objetos e centrado em aspetos físicos.
	Cooperação-Oposição	A atividade desenvolve-se segundo regras simples, podendo ser inventadas ou pré-estabelecidas antes do seu início. A criança aceita-as, no entanto, pode redefinir as regras a qualquer momento. Existem alguns jogos que se codificam nesta categoria, nomeadamente, jogo da corda, jogo da macaca, jogo do bombardeiro. A ajuda entre pares também pode ser incluída nesta categoria.
	Jogo de Regras Jogo de Luta e Perseguição	
Construtivo		Manipulação de objetos soltos com a finalidade de construir algo. A grande diferença entre a atividade funcional e a atividade construtiva é a existência de um objeto durante a mesma. A atividade construtiva pode, também, ser manifestada através do ensino de algo. Uma criança ensina a outra como subir a uma árvore, o que difere da atividade exploratória, uma vez que a criança já conhece a tarefa e executa-a com o

		objetivo de ensinar a outra criança.
Dramático	Dramático Individual	Utilização de linguagem ou imagens para a criação de atividade simbólica ou faz-de-conta. A criança imita outra pessoa, ou situação, na ação e no discursos, com a ajuda de objetos reais ou imaginários, de modo a satisfazer desejos ou necessidades. A dramatização permite à criança ser, simultaneamente, ator, observador e participante. Qualquer elemento de faz de conta é considerado atividade dramática. Exemplos:
	Sociodramático	Quando o tema da atividade desenvolvida é elaborado em cooperação, como pelo menos outro sujeito, existindo entre os dois uma interação. A comunicação verbal tem de ser relacionada com o episódio vivido no momento.
Comportamento Observador		A criança observa outras crianças que se encontram próximas em atividade de jogo ou interação.
Comportamento de Diálogo/Conversa Ativa		Ocorrência de diálogo/conversação, cujo conteúdo o observador não tem conhecimento e/ou contato físico entre pares ou entre criança/adulto.
Outros		Situações que ocorrem e não reúnem critérios para pertencerem a nenhuma das outras categorias.

ANEXO 3 – Descrição das observações por criança sem intervenção

OBSERVAÇÃO	
NOME: C	DATA: 27/10/2015
NOTA (S): Intervalo de almoço	DURAÇÃO: 00:07:23+00:00:23 = 00:07:46
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:	
<p>A C joga ao jogo do “bombardeiro”, com vários amigos do CE. A C é a primeira da fila que percorre o EE até passar pelas duas colegas que fazem a ponte. As crianças que se encontram na fila mudam várias vezes de posição pelo que a C não fica sempre à frente, a fila é desorganizada. C foi para o fim da fila, para trás do CR mas como ele queria continuar no fim da fila colocou-se atrás da C. Este jogo foi interrompido porque o PT magoou o M e a S que estava a fazer a ponte com a LT, saiu do jogo para o ajudar. A C chamou-a novamente mas a S não foi de imediato então a C substituiu-a e escolheu as duas, C e LT escolheram as suas palavras e continuou o jogo. A S chega e a C devolve-lhe o lugar na ponte e volta a criar fila e continua o jogo.</p> <p>Enquanto jogam, chega de mota e permanece na parte de fora do CE um primo do P que despertou a atenção das crianças. C segue-o com os olhos até que para a mota e começa a falar com P e PT. M estava perto de C e começou a gritar para esse rapaz e e logo a atenção da C que estava centrada nele passou a ser centrada na M. C começa a afastar-se mas M fala com ela e desentendem-se. M chama C de copiadora e C responde ironicamente dizendo-lhe que sim que é copiadora. C vai-se afastando de M porque a S a vai buscar para se juntar a N e a LT. Ainda afastadas discutem uma com a outra. C diz que não é copiadora nenhuma e questiona M “a minha roupa é igual à tua? ; o meu cabelo é igual ao teu?”. C não lhe dá espaço para responder e diz-lhe que não têm nada igual e por isso não é copiadora. C vira-lhe as costas embora se tenha integrado no grupo da LT, N e S não desviava o olhar de M e do primo do P.</p> <p>Uma das crianças presentes no recreio foi dizer ao L, irmão da M, que a C tinha batido na sua irmã. C continuava com o seu grupo de amigas até que L dirigiu-se a ela, quis agarrá-la e tentou segurar as mãos dela com uma das dele e enquanto puxou a sua outra mão para trás para lhe dar um murro. Ela afasta-o e ele manda-lhe um murro. A C está em pé e encostada à parede. Ele quer mandar-lhe mais murros mas ela afasta-o com um pontapé e pede-lhe para parar. P coloca-se no meio dos dois e fala com ela.</p> <p>Ainda que estivesse um adulto presente e a observar estes comportamentos, até a esta altura não houve intervenção do mesmo pois já existia um mediador entre eles e seria importante verificar que são capazes de resolver conflitos entre eles.</p> <p>P diz a L que a PF os está a filmar (observar). L olha para a PF durante alguns segundos e a PF não lhe disse nada, fez de conta que não estava ali e olhou mais uns segundos para C. As restantes crianças que estavam presentes naquele recreio rodearam os três (C, L e P) e falavam. O P continuava no meio dos dois até o que o L o contorna e coloca-se novamente frente a frente com C. Dá-lhe novamente um murro na barriga e ela mais uma vez diz-lhe para parar. P coloca as suas mãos nos braços do L, olha para ele e diz-lhe também para parar. L desfaz-se das mãos do P e começa a bater e puxar os cabelos a C. P tenta separá-los.</p> <p>A observação termina pois foi necessária a intervenção do adulto.</p>	

LEGENDA:

EE – espaço exterior
 CE – centro escolar
 PF – professora estagiária

OBSERVAÇÃO**NOME:** C**DATA:** 10/11/2015**NOTA (S):** Intervalo de almoço**DURAÇÃO:** 00:07:08**DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:**

No recreio existem crianças que estão a jogar às apanhadas e em que as crianças apanhadas têm de se colocar encostadas a uma parede, por elas definida, e só podem sair de lá quando alguma das crianças que ainda está a fugir as for “salvar”.

A C está a jogar com essas crianças e está parada à espera que a criança que está a apanhar corra atrás dela. D é quem está a apanhar e, apanha a J e coloca-a encostada à parede. C como está a fugir corre até à parede para salvar a J e foge da D. C Enquanto foge vai tentando “salvar” as crianças que vão sendo apanhadas e que estão encostadas à parede. Numa das tentativas de “salvar” uma criança é apanhada e encosta-se à parede juntamente com J e SD à espera que alguém as salve. J e SD enquanto esperam gritam: “salva-me”, “ajude-me” e “socorro”. C olha para elas mas não grita e apenas espera que alguém a salve enquanto observa as restantes crianças a jogar. Conseguem ser salvas e começam a correr a fugir de D. C enquanto foge não está sempre a correr, parando algumas vezes e falando também com as amigas e tenta sempre tirar colegas da parede.

C esconde-se atrás de uma parede e vigia a D. Uma das funcionárias responsáveis pelo almoço sai do EI para o EE e C fala com ela. D quer apanhar a C mas ela e a S dizem-lhe “stop” para poderem falar com a funcionária. Passados alguns segundos voltam para o jogo e voltam a fugir de D. C anda de mão dada com S até que D corre atrás delas e elas separam-se para fugir. Continua(m) a jogar.

LEGENDA:

EI – espaço interior
 EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO**NOME:** C**DATA:** 17/11/2015**NOTA (S):** Intervalo de almoço**DURAÇÃO:** 00:07:24**DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:**

Na entrada do para o EI, a C está agarrada a uma das funcionárias responsáveis pelo almoço e com elas estão também a LT e a S. Conversam as quatro. C começa a jogar o “jogo das mãos” com LT. N chega junto delas e diz à C que está a ser filmada (observada) e ela encolhe os ombros, mostrando-se à vontade com a situação. LT agarra-se à C e ela afasta-a. C vai ter com N e mostra-lhe as suas unhas e depois vai ter com a LT e com a S e mostra-lhe também a elas as suas unhas. A C e a LT vão ter com a N e falam sobre as unhas. S aproxima-se delas. Conversam as quatro em grupo e afastam-se um pouco para terem privacidade. L vai ter com LT,

toca-lhe e diz-lhe algo mas continuam as quatro a falar. L chama LT e ela responde-lhe, as quatro falam mais um pouco mas C e N afastam-se as duas de mãos dadas e caminham pelo EE. Correm um pouco e escondem-se numa esquina. Saem de lá e vão até ao escorrega. C vai para o equipamento de mola, fala e mostra as unhas à D e à E que estão junto do equipamento de mola. C vai ter com a LT e com a S que estão sentadas no parapeito de uma janela perto dela. Fala com a LT e com a S aponta para a D e para a E e vai novamente ter com elas. Volta novamente para perto da LT e senta-se ao lado dela, a S já saiu de lá. C mostra um dente a LT mas voltam rapidamente a falar das unhas. S junta-se novamente a elas. Dirigem-se a mim, C estende a mão e perguntam-me qual é a cor de que gosto mais. Não respondi e relembrei-lhes que deviam esquecer que eu estava por ali. N junta-se às amigas e voltam a estar as quatro em grupo a conversar.

LEGENDA:

EI – espaço interior

EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO	
NOME: LT	DATA: 02/11/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:10:03
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:	
<p>LT caminha pelo EE. Aproxima-se da C e da S que jogam à apanhada e fogem da N. N toca na LT mas ela não reage. S agarra num braço da LT, fala com ela e aponta para as janelas do CE. Aparecem a N e a C mas que continuaram a jogar e a LT dirige-se à PE e diz-lhe que lhe dói a garganta. A PE relembra-a de que deve ignorar a sua presença. LT continua a olhar para as janelas assim como muitas outras crianças. Volta-se novamente para a PE e repete que está com dor de garganta, continua a querer falar com a PE e esta repete que todos têm que ignorar a sua presença.</p> <p>LT encosta-se a uma parede do EE. Desloca-se para um dos corrimões. C vai ter com ela, chama-a, batem as suas mãos umas nas outras e vai para o outro corrimão. Vão ter com ela a M, C, S e depois aparece também a N que estão a jogar às apanhadas e chamam-na para que vá jogar com elas. Ela diz que está a chover e não vai jogar mantendo-se encostada ao corrimão a observar as amigas a jogar. LT vai até ao corrimão da frente faz uma cambalhota, volta para o corrimão onde estava (...) e observa os amigos. LT vem para perto da entrada do edifício e aqui também estão algumas crianças mas ela não está a conversar com ninguém, apenas observa. Passado algum tempo diz aos amigos para olharem para uma parte do EE que está molhado e enquanto os amigos olham ela coloca o carapuço do casaco ao LE. Ele reclama e falam os dois. Olha para o vidro da entrada do edifício do CE e mexe no cabelo para se compor e compõe também a sua roupa. Encosta-se ao vidro. O J passa por lá e dá-lhe uma chapada e ela diz-lhe que pare e ele assim fez.</p> <p>Uma das crianças disse para olharem para uma parte descoberta do EE. LT foi ver mas não saiu da parte do coberto, chamou a N, S e o P para vissem também. Falou em segredo com S e riram-se. S foi para onde estavam a olhar e a LT manteve-se no coberto. Volta para junto dos vidros e mexe no cabelo. Encosta-se aos vidros mas logo a seguir a S, que já está novamente na parte coberta, chama-a e a LT vai ter com ela. S diz-lhe um segredo, falam as duas. C aproxima-se das duas mas sai logo</p>	

de lá. LT e S continuam a falar. PT, LE ofendem a LT dizendo: “a LT é feia” e “a LT é gorda” mas ela ignora e continua a falar com a S.

LEGENDA:

EE – espaço exterior

CE – centro escolar

PE – professora estagiária

OBSERVAÇÃO

NOME: LT

DATA: 11/11/2015

NOTA (S): Intervalo da manhã

DURAÇÃO: 00:10:03

DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:

LT está a comer sentada no banco de pedra, junto do bebedouro. Junto dela está o CR em pé e estão os a falar. Passados alguns segundos M sai de lá e LT fica sozinha a comer e a observar os seus colegas. Levanta-se, vai deitar algo ao lixo e volta a sentar-se e a comer. O M senta-se no mesmo banco onde a LT está e ela aproxima-se dele. N leva a J para o lado do M e senta-a para que ela acabe de comer (M e J são irmãos de N). N diz a LT que os óculos que o M tem ao seu lado são para ela. LT Sorri, pousa o pão, pega neles, limpa-os à camisola, tira a sua bandolete, coloca-os na cabeça e depois na cara. J e M falam com ela sobre mais óculos, ela tira-os da cara, coloca-os na camisola, volta a colocar a bandolete e a comer. M pede os óculos à LT e ela dá-lhos. O J aproxima-se para beber água e o M coloca os óculos, sai e dá uma corrida. Junto da LT fica o J até que a M volta, salta por cima do banco e fala com o J. LT acaba rapidamente de comer o pão para imitar o M, levanta-se e salta por cima do banco. Assim que salta por cima do banco faz a roda e volta a sentar-se no mesmo. M salta outra vez e começam a falar os 3 (LT, M e J). LT explica-lhes como devem fazer para saltar o banco e exemplifica enquanto explica. LT percorre o banco com as pernas abertas e apoia as suas mãos no mesmo. O M tenta repetir mas não consegue porque é mais baixo que ela. LT senta-se numa ponta do banco até que o M vai ter com ela e estão sentados frente a frente de pernas abertas, falam os dois e começam a jogar o jogo das mãos. Ela ensina-o e o J observa-os. Começam a jogar outro jogo de mãos, o J aproxima-se, pede à LT para jogar com ele também o jogo que jogou com o M e ela joga. Quando termina o jogo a LT passa as suas mãos no cabelo do J. M diz-lhes alguma coisa e LT responde que agora vai ser cabeleireira. Diz a M para ir molhar o cabelo e a J que se sente à sua frente. Enquanto o M molha o seu cabelo no bebedouro, LT penteia o J com as mãos. Após o M ter molhado o cabelo e a LT ter penteado o J, LT penteia o M. Quando termina ele exhibe-se para a câmara e LT ri-se.

PT vai ver com LT ao banco, mostra-lhe um caracol vivo, ela levanta-se e diz para parar. LT foge e PT vai atrás dela, apanha-a e ela senta-se no chão. LT diz-lhe para parar a berrar e começa a chorar. PT deixa-a e ela vai para o banco ainda a chorar. J senta-se ao lado dela e mostra-se preocupado com ela. Alguns colegas olham para ela e ficam junto dela.

LEGENDA:

EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO	
NOME: LT	DATA: 16/11/2015
NOTA (S): Intervalo de almoço	DURAÇÃO: 00:10:03
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:	
<p>A LT está a saltar por cima do equipamento de mola. Senta-se por cima dele mas volta novamente a saltar por cima do equipamento. Estão várias crianças em seu redor e LT diz que agora é a vez de S saltar. LT explica-lhe exemplificando como tem de fazer. S tenta fazer como LT indicou assim como as outras crianças. As crianças estão a falar e alguma diz “a LT gosta do P” e ela responde em cigano. P e NC ficam ofendidos e NC dá-lhe um pontapé e um murro a LT mas sem lhe tocar, ameaçando-a. LT provoca alguns rapazes e eles entram no jogo, uns tentam agarrá-la outros fazem-lhe rasteiras. Todos expressam sorrisos mas como os rapazes estão a ser mais agressivos LT encosta-se a um canto com N e dizem aos rapazes para pararem. Eles param e vão atrás da C. A LT e a N olham para eles mas depois andam pelo EE. LT faz alguns movimentos de dança mas para logo. N vai atrás dos rapazes e a LT fica sozinha. LT manda pontapés a uma pedra que está no chão como se estivesse a jogar futebol até que a PT e o P agarram no seu puxo e fogem. LT diz para pararem. LT, N e S juntam-se as três, caminham juntas lado a lado, começam a aproximar-se dos rapazes e começam a provocá-los novamente. Eles começam a correr atrás delas, separam-se as três e começam a fugir. LT para arranjar o seu cabelo, um deles agarra-lhe o cabelo e ela pede de novo para que parem. P, PT ficam de um lado do corrimão e as raparigas ficaram à frente deles do outro lado do corrimão. LT discute com E, atira a sua bandolete a PT e vai busca-la logo de seguida. LT, N e S continuam o jogo de provocar os rapazes para que eles corram atrás delas. LT para para compor o seu cabelo e observa os seus amigos a jogar. Entretanto, LT pede a N que segure na sua bandolete para conseguir fazer um puxo e, ainda que estivessem paradas continuavam a provocar os rapazes verbalmente. PT estende a mão para tocar na LT, mas como ela estava a fazer o puxo e dizia-lhe para parar. LT senta-se no banco de pedra e continua a provocar. E simula dar pontapés a LT, ela levanta-se e diz-lhe para parar. Aproxima-se o PT e tira o puxo à LT, ela finge começar a chorar e logo de seguida corre atrás dele. N e S andavam também atrás de PT para tentar conseguir tirar-lhe o puxo. As três, LT, N e S encostaram PT a um canto, da entrada do edifício junto aos vidros. Elas tentam tirar-lhe o puxo, ele defende-se com movimentos semelhantes aos da arte marcial e tenta ser engraçado. As três olham para ele e riem-se. Mais uma vez, LT tenta tirar-lhe o puxo mas não consegue e volta a pedir-lhe. PT atira-lhe o puxo, LT levanta o braço para lhe bater, ele faz-lhe cocegas e atira-se para cima das costas dela. LT cai, PT toca-lhe na barrinha, ela levanta-se e colocam-se os dois ao lado um do outro à frente dos vidros da entrada do edifício e vêm-se refletidos no mesmo. LT estava a mexer no cabelo, PT dá-lhe um pontapé no rabo e ela tenta dar-lhe um pontapé a rir-se. P aproxima-se e entrega o puxo a LT que a S apanhou. Ela recebe o puxo e vira costas e P dá-lhe também um pontapé no rabo. LT vira-se novamente e o PT como está perto de LT e enquanto ela se virava, PT empurra-a e ela cai no chão. LT levanta-se e grita a rir-se para pararem. Continuam os dois, P e PT de volta dela. PT fala com ela e ri-se. P aproveita que ela está novamente de costas e dá-lhe outro pontapé. PT volta às artes marciais mas nunca acerta na LT. LT volta-se novamente para o vidro para fazer o seu puxo. PT manda-lhe mais um pontapé, LT diz para parar e sai dali. PT corre atrás dela, agarra-a, depois agarra o cabelo dela e puxa-o. P corre para lhe mandar um pontapé mas S corre atrás dele. LT foge do PT e encosta-se ao gradeamento. N coloca-se à frente de LT para que o PT não a alcance. Os rapazes</p>	

saem de lá e S vai ter com N e LT e, LT consegue fazer novamente o puxo.
LEGENDA: EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO	
NOME: PT	DATA: 26/10/2015
NOTA (S): Intervalo de almoço	DURAÇÃO: 00:06:34
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:	
<p>PT dirige-se ao bebedouro e o LE segue-o. PT bebe água mas também fica com água na boca e deitou a água no canteiro das flores. P chama o PT, disse-lhe que tinha tido uma ideia e dirigiram-se para perto de uma parede. Alguns meninos seguiram-nos. Querem medir até onde chega o pé deles. P lança o seu pé para a parede para ver onde chega e PT marca a altura com um lápis. Como a parede onde começaram a marcar era cinzenta, tal como o lápis, continuaram a medir até onde conseguiam chegar com o pé mas no escorrega.</p> <p>O P agarra-se ao PT e ele pega-o ao colo. P trepa pelo colo do PT e coloca-se às cavalitas de PT mas ao contrário. Assim, PT anda com ele, segura-o pelos pés e começa a girar. P sai das cavalitas tonto. Algumas crianças observam-no e pedem a PT para que lhes faça o mesmo. PT ignora e vai ter com o P que está sentado no chão por estar tonto. P levanta-se, pega no rapaz que tinha pedido ao PT, faz-lhe o que o PT fez com ele enquanto o PT observa.</p> <p>PT dirige-se à câmara de filmar mas, logo de seguida, corre e coloca-se numa esquina do edifício do CE. P vê PT a correr e vai atrás dele assim como mais algumas crianças. Ficam lá até verem um funcionário da Câmara Municipal na parte de fora do CE, PT vai ter com o funcionário, coloca-se junto do gradeamento e as crianças seguem-no. PT fala com o funcionário. P chama-o e saem de lá os dois. P coloca-se em P no equipamento de mola, ganha balanço, sai e az de imediato a roda. PT observa-o e falam os dois. PT pega novamente no P às cavalitas ao contrário e começa a rodar. P pede logo para que pare. PT para, pousa-o no chão, senta-se num peitoral de uma janela e falam os dois. P faz o pino contra a parede. PT dirige-se à outra professora estagiária, falam e PT senta-se no muro encostado ao gradeamento.</p>	
LEGENDA: EE – espaço exterior CE – centro escolar	

OBSERVAÇÃO	
NOME: PT	DATA: 09/11/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:10:00
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:	
<p>O PT come e corre pelo EE e em fila correm três amigos atrás dele. Seguem-no de um lado para o outro. A essa fila juntam-se mais crianças (S, C, N, T, J, S e A). A fila não segue direita e algumas crianças vão saindo. PT para de correr e forma-se</p>	

um grupo de crianças em seu redor mas, que facilmente se dispersa. PT apoia-se no bebedouro e continua a comer enquanto fala com M, R e CR. PT sugere-lhes algo. M deita-se no chão e começa a fazer abdominais. O PT coloca os seus pés em cima dos do seu amigos para o ajudar e continua a comer o pão. A S senta-se ao lado do M, o CR e o R fazem outros exercícios. O PT começa a contar com os dedos da mão os abdominais que o seu amigo faz. Os dois, PT e M param e o PT senta-se no banco de pedra. A SD senta-se aos pés do PT para que ele lhe segure os pés como fez como o M para fazer abdominais. PT fala com ela e ela sai de lá. PT continua a comer o pão e entretanto é rodeado pelo CR, R, SD e A. Estas crianças falam com PT e ele levanta a mão e faz-lhes um sinal para quem tenham calma. Disse-lhes para olharem para o que se estava a passar noutro sítio do EE, levanta-se, dirige-se para lá e as meninas seguem-no. Está um senhora no gradeamento do lado de fora do CE. PT apoia a sua mão num pilar, continua a comer o seu pão enquanto olha para a senhora. PT vê uns meninos a correr e sai de lá. Corre em direção ao lixo e coloca o resto do pão lá dentro. Mais uma vez algumas crianças seguem-no, PT está a ser claramente o líder. PT deita-se no chão, pede a CR que coloque os seus pés por cima dos dele para fazer abdominais e começa a fazer abdominais. O R deita-se ao lado dele e M segura-lhe nos pés para que este possa imitar o PT. Algumas crianças observam-nos.

PT agora para além dos abdominais, quando chega a “cima” em cada abdominal, manda um murro com cada uma das mãos. R repete. PT levanta-se após alguns abdominais e faz alguns alongamentos. O R levanta-se de imediato e juntamente com as outras crianças começam a imitá-lo. PT vai ao bebedouro beber água e enquanto isso, algumas crianças começaram a fazer flexões. Quando termina de beber água explica exemplificando como devem fazer as flexões. As crianças imitam-no. PT faz alongamentos com apoio do banco de pedra e eles mais uma vez repetem o que faz. PT senta-se no banco de pedra e as crianças rodeiam-no mas, levanta-se logo de seguida, cruza os braços até as suas mãos tocarem nas costas. PT pede aos seus amigos para que se coloquem à sua frente e depois diz-lhes para correrem até ao outro lado do EE e para que voltem. PT dá-lhes a indicação que têm de rodar os braços enquanto correm e, as crianças assim o fazem. PT assobia para que voltem depressa e dá-lhes indicações para fazerem exercícios como flexões, flexões com apoio ao banco e por vezes exemplifica. As crianças fazem os exercícios todos que sugere.

Outras crianças que estão também no EE chamam o PT e ele vai, assim como as crianças que estavam a fazer os exercícios propostos por ele. Deixa de olhar para as formigas e R pergunta-lhe “é assim professor?”. PT não responde, volta novamente a correr e as crianças voltam a segui-lo.

LEGENDA:

EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO	
NOME: PT	DATA: 17/11/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:10:03
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:	
O PT observa o P e o L a passar pelas escadas do escorrega. P começa a tentar fazer a ponte, o PT e o L tentam imitá-lo. O PT não consegue fazer e sai de lá. P chama o PT e este vai ter com ele. P faz a ponte com apoio de uma parede do edifício e PT tenta também fazer. Fez uma e deslocou-se novamente. PT dirigiu-se aos	

corrimões, apoia apenas uma mão num dos ferros do corrimão, passa por baixo do mesmo. De seguida, passa por de baixo do outro corrimão que está em frente e cai. Passa mais uma vez por de baixo dos dois corrimões mas desta vez apoia as suas duas mãos.

PT observa o P a colocar as suas duas mãos num corrimão, os seus dois pés no outro, ficando numa posição horizontal. PT repete o que o P fez e sai dessa posição passando novamente por baixo do corrimão, sem tirar o apoio das mãos. Até este momento P está a ser notoriamente o líder. P sugere atividades para realizarem mas não estão verdadeiramente entusiasmados em desenvolver nenhuma atividade. Entretanto, EI manda um pontapé no rabo do PT. Paulo vê e começa a jogar à luta com L. PT corre atrás de EI e começam a jogar também à luta. Trocam facilmente com quem estão a lutar. PT dirige-se ao escorrega, apoia uma mão nas escadas, outra na parte superior e fica suspenso no ar até os amigos o irem tirar de lá para continuar a jogar à luta. PT continua a lutar mas percebe-se que quer evoluir o seu ataque: sobe para o muro com gradeamento do EE, apoia-se no coberto com as mãos e manda pontapés. Salta para o chão, corre, tenta tocar num dos seus amigos e depois atira-se para o chão. Levanta-se e fala com o P. Enquanto falam os amigos com quem jogavam vão ataca-los e eles continuam o jogo. Numa das lutas do jogo, P acerta acidentalmente no EI, todos param de jogar e vão ver como é que ele está. EI levanta-se, está bem e todos continuam a jogar à luta incluindo ele. (Enquanto jogam à lutam sorriem um para os outros, raramente se tocam uns nos outros e quando o fazem, fazem-no com cuidado caso contrário, demonstram-se preocupados e solidários pois o objetivo é ninguém sair magoado)

P abraça-se a PT e diz-lhe algo. Preparam novo ataque: simulam ir embora, viram-se de repente, apoiam-se no corrimão, passam por baixo dele e atacam os amigos. L vê o PT a lutar com EI, corre para o atacar, salta por cima dele e caem os três no chão. Começam a rir-se, levantam-se e voltam ao jogo.

Chega a funcionária que entrega o almoço no CE e pede a PT para que chame a auxiliar. PT senta-se no muro, chama a auxiliar gritando e volta para o jogo. PT chama P para treinar um novo passe. PT exemplifica e como todos viram, todos tentam reproduzir de igual forma. PT senta-se no muro e observa-os a treinar mas de imediato ataca novamente para continuarem a jogar.

LEGENDA:

EE – espaço exterior

CE – centro escolar

OBSERVAÇÃO

NOME: P

DATA: 26/10/2015

NOTA (S): Intervalo da manhã

DURAÇÃO: 00:10:02

DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:

P está a jogar com várias crianças (CR, J, L, M, ...). Correm em direção à parede, quando estão próximos dela levantam o pé (como se a estivessem a subir) e giram no ar, o outro pé é o apoio que usam para se segurarem após girarem. Todos fazem isto e respeitam a vez uns dos outros. Como o MP é o mais pequeno, P ajuda-o a fazer. P começa a fazer o pino e a caminha em pino. As outras crianças tentam imitá-lo mas só sentem segurança para fazer o pino com apoio à parede. Enquanto fazem o pino, P pede a CR para se manter em pino e abrir as pernas. CR não percebe

o pedido e o M faz o que P sem que este lhe peça a ele diretamente. Ao lado de M está L que deixa cair um pé que bate contra o M e que acaba por sair daquela posição. Então B faz o que P tinha pedido e P faz o pino atrás dele, diz-lhe para que deixe cair as suas pernas e que as feche. P sai também da posição de pino e B fica às suas cavalitas. As restantes crianças observam e tentam fazer o mesmo mas não conseguem.

P volta a fazer o pino, a andar em pino e, mais uma vez, as restantes crianças tentam imitar o P. B faz o pino contra a parede, P coloca-se ao lado dele e explica-lhe como tem de fazer para caminhar naquela posição. B não consegue fazer e P acaba por se sentar em cima de B e ele acaba por cair. P sai de perto da parede, dá alguns passos mas depois volta para lá com mais uma ideia: ele agarra no braço direito do MP e o L no braço esquerdo, caminham os três em direção à parede e com o apoio deles MP dá uns passos na parede e dá uma cambalhota. P quer fazer isto a mais crianças mas elas mostram-se receosas e P chama PT. P espera por ele mas também dá alguns passos na direção dele. P diz a PT o que quer fazer e PT acompanha-o. P e PT falam em frente da parede. PT e L apoiam o P, faz duas cambalhotas e mais crianças querem fazer. PT depois de ajudar o P desvia-se e P vai atrás dele. P quer dar mais cambalhotas mas em sítios diferentes (no peitoral de uma das janelas e no equipamento de mola) e PT ajuda-o. PT fala com P sobre fazer a cambalhota no ar com apoio no equipamento de mola mas só com um pé. P quer experimentar como PT sugere mas percebe que não consegue e sai do equipamento de mola a rodar. P dá mais uma cambalhota no equipamento de mola e ajuda mais uma vez o B a dar uma cambalhota mas B bate com a cabeça onde apoiou os pés no equipamento de mola. P vê-o bater com a cabeça e diz que o melhor é não o usar mais pois é perigoso. Voltam para a parede para fazer mais pinos e cambalhotas. P e PT falam em mais possibilidades de fazer cambalhotas.

LEGENDA:

EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO	
NOME: P	DATA: 03/11/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:07:20
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:	
<p>O P está a passar o tempo de recreio com o L. O P está em cima do muro com gradeamento e L observa-o. P desce do muro, L faz movimentos de dança e riem-se os dois.</p> <p>P caminha pelo CE e L corre para o apanhar. Quando L se aproxima de P, corre mais depressa e sobe para o escorrega pela parte da frente do mesmo. P sobe atrás dele e tira-o de lá. P e L começam a fazer alguns movimentos do jogo de luta mas P sobe as escadas do escorrega e senta-se no topo e fica ali alguns segundos. Escorrega no escorrega e volta para o jogo de luta com o L. P passa uma rasteira a L e ele cai. P bate palmas, ri-se e, de seguida, estende-lhe a mão e ajuda-o a levantar-se e continuam o jogo. Entretanto, P começa a correr e L corre atrás dele. L desiste de correr atrás dele e P vai atrás de L mas, ele já estava com outro menino. P para junto do escorrega e fica a observá-lo. Assim que L vê o P parado, deixa o menino com que estava e volta a correr atrás do P. Enquanto corriam, PT aparece e pede a P para que veja o que tem na pele, no peito. P vai ter imediatamente com PT para tentar</p>	

perceber, L para também e observa. N aproxima-se e diz algo aquele grupo. P vira-se para ela, começa a franzir as sobrancelhas, a andar na direção dela e começa a perguntar: “porque te metes tu N? ” e ainda lhe diz: “cala tua boca”. Enquanto ele caminhava na sua direção N ia-se afastando. P vira-lhe as costas e volta para junto do PT e falam. Eles falaram sempre em cigano. P empurra o PT ao mesmo tempo que diz “que nojo” em cigano e afastam-se fisicamente pois continuam a falar um com o outro. O P está encostado a um corrimão, L vai para junto dele e apoiam-se sobre o corrimão. P e L estão juntos um do outro e permanecem ali enquanto falam e olham para PT. Passados alguns segundos, P dá dois murros ao L para que retomem o jogo. P e L continuam o jogo da luta por todos os espaços do EE.

LEGENDA:

EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO

NOME: P

DATA: 16/11/2015

NOTA (S): Intervalo da manhã

DURAÇÃO: 00:07:20

DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:

P está com o PT e com o L no EE e falam entre si. Vão os três para junto do canteiro. L vai beber água ao bebedouro, P e PT olham atentamente para o canteiro. Quando o L sai do bebedouro, o P vai para lá, apanha água com a boca e leva-a até ao canteiro. PT chama o P e L vai com ele. PT e P falam e P percorre o canteiro de canto a canto, debruça-se e olha atentamente. PT e L vão ter com ele. P e PT apanham um pau cada um e procuram um igual ao deles para o L. Com a ajuda dos paus dos dois conseguem arrastar um para o L e entregam-lho. Olham os três atentamente para o canteiro. L vê algo na parte de trás do EE, parte para onde os alunos não têm permissão para ir, e comenta com P e PT. P e PT correm para lá mas voltam rapidamente.

Continuam os três com o pau na mão. P desloca-se pelo EE, bate com o pau numa parede, PT e L seguem-no e batem também com o pau deles na mesma parede que o P. P bate com o pau no escorrega e eles voltam a repetir o que o P fez. PT vai até ao portão, depois vai ter com o P e chama-o. P vai com o PT para junto do portão e falam os dois durante algum tempo. P dirige-se para a entrada do edifício do CE e faz sinal com a cabeça ao PT. PT vai ter com P assim como o L. Os três estão encostados uns aos outros virados para a porta e falam. P e L tentam colocar o pau para abrir a porta e PT tapa-os durante algum tempo. Não conseguem abrir e correm os três para o portão.

LEGENDA:

EE – espaço exterior

CE – centro escolar

ANEXO 4 – Descrição das observações por criança com intervenção

OBSERVAÇÃO	
NOME: C	DATA: 14/12/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:20:44 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: - Bolas (antistress, 3; ping-pong, 10; raquetes, 4) - Raquetes (vários tamanhos, 10) - Baldes (gelo, 1; pipocas, 2) Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO: C sai do EI para o EE e observa as crianças a explorarem os RM. Quando ela sai já não há nenhum RM disponível. C não procura obter nenhum RM e vai para o EI não voltando mais para o EE.	
LEGENDA: EI – espaço interior EE – espaço exterior RM – recurso(s) materiais(s)	

OBSERVAÇÃO	
NOME: C	DATA: 14/12/2015
NOTA (S): Intervalo de almoço	DURAÇÃO: 00:22:41 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: - Cordas de vários tamanhos: 2 cordas grandes e 5 cordas pequenas Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO: C não sai do EI para o EE durante todo o período de observação.	
LEGENDA: EI – espaço interior EE – espaço exterior RM – recurso(s) materiais(s)	

OBSERVAÇÃO	
NOME: C	DATA: 16/12/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:35:31 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: - Caixas de cartão (vários tamanhos, aproximadamente 20) - Lençol (1.9m X 2.2m, 1) - Tecidos de organza (duas cores: azul e laranja, 24 pedaços) Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	

DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:

C sai do EI para o EE com N, S e LT. As quatro observam os RM e dirigem-se para perto de P e PT que as chamam para ver a caixa grande. Dentro da caixa está o L que assusta quem abre a caixa. N vai logo ter com P, abre a caixa como P lhe disse, assusta-se e ri-se. S leva C e LT para junto de P e da caixa e elas assustam-se. C, LT e S chamam a outra PE para ir até à caixa, esta assusta-se e as crianças riem-se.

C acompanha e observa LT, N e S que procuram e exploram mais RM enquanto como o seu pão. C observa a N a colocar-se dentro de uma caixa e a encostar-se para trás. A N acaba por rasgar a caixa, cai para trás e C que a observa ri-se. N vai para o lençol e C vai ter com ela. Sentam-se as duas no lençol, C levanta-se olha para N que se deita para trás e o lençol rasga-se. As duas riem-se muito. LT dirige-se para o lençol e lá estão a C e a N. LT e N sentam-se no lençol, este rasga-se e elas caem. As três, a C, LT e N riem-se à gargalhada e S aproxima-se. Levantam-se as duas e N tenta amarrar de novo o lençol, de modo a que consigam deitar-se lá novamente. N e S ficam de volta do lençol. C começa a dispor as caixas pelo EE e começa a saltar por cima delas assim como a LT.

C começa por criar uma pista de obstáculos para saltar e LT acaba por ajudá-la e começa a criar uma pista de obstáculos logo a partir do escorrega, colocando caixas logo após o fim do mesmo. C assim que dispõe várias caixas começa a explorar a pista de obstáculos que criou. À medida que a explora vai mudando o sítio de algumas caixas, acrescenta algumas e volta a explorar. C explora a sua pista de obstáculos durante bastante tempo. C volta a ir te com a N ao lençol, sentam-se as duas, LT também se senta e o lençol cede mais uma vez. As três riem-se no chão.

As quatro, C, N LT e S vão para a entrada do edifício e observam o P e o L a assustar as restantes crianças. C vê a S, a LT e a N a colocarem um tecido de organza na cabeça como se fosse um lenço e repete o que elas fizeram mas tira logo o tecido da cabeça, segura-o na mão e entra para o EI. Quando volta do EI para o EE dá o tecido dela a LT e continua a observar o P e o L a assustarem mais crianças e docentes.

C começa a jogar à apanhada com E e correm as duas por todo o EE. C senta-se no chão e algumas crianças com a ajuda da auxiliar de educação colocam uma caixa por cima dela. As crianças apoiam-se por cima da caixa, C rasga a caixa para conseguir sair e ri-se. C fala com a auxiliar de educação e depois diz um segredo a E. C caminha pelo EE e observa as crianças a explorar os RM. O EI começa a correr atrás de C com uma argola e ela começa a fugir dele e da argola que por vezes ele atira.

C começa e jogo por algum tempo à apanhada com D.

LEGENDA:

EI – espaço interior

RM – recursos materiais

EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO

NOME: LT

DATA: 14/12/2015

NOTA (S): Intervalo da manhã

DURAÇÃO: 00:20:44 / 00:10:00

RECURSOS MATERIAIS:

- Bolas (antistress, 3; ping-pong, 10; raquetes, 4)

<ul style="list-style-type: none"> - Raquetes (vários tamanhos, 10) - Baldes (gelo,1; pipocas,2) <p>Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.</p>
<p>DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:</p> <p>LT sai do EI para o EE e observa as crianças a explorarem os RM. Quando ela sai já não há nenhum RM disponível. LT não procura obter nenhum RM, come o seu pão, fala com algumas crianças e observa-as a explorar os RM. LT quando termina de comer o seu pão vai para o EI.</p> <p>Passados cerca de 7 min LT sai do EI com a N e correm em direção a um balde que está pendurado. Penduram-se as duas no balde e o fio que o segura rompe-se. LT sobe para cima do muro com gradeamento e tenta pendurar outra vez o balde reaproveitando o fio que rompeu.</p>
<p>LEGENDA:</p> <p>EI – espaço interior</p> <p>RM – recursos materiais</p> <p>EE – espaço exterior</p>

OBSERVAÇÃO	
NOME: LT	DATA: 14/12/2015
NOTA (S): Intervalo de almoço	DURAÇÃO: 00:22:41 / 00:10:00
<p>RECURSOS MATERIAIS:</p> <p>Cordas de vários tamanhos: 2 cordas grandes e 5 cordas pequenas</p> <p>Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.</p>	
<p>DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:</p> <p>Quando LT sai do EI para o EE vai ter com o Pt que está perto do P e diz-lhes em cigano que alguma criança está a chorar. Eles pausam as suas atividades e vão todos para junto da porta do edifício do CE. LT espera por P e vão os dois juntos. Saem de lá e LT apercebe-se da existência dos RM e juntamente com a S tentam adquirir uma corda para elas. S vai ter com o MP e tira-lhe a ponta da corda que segura e LT vai ter com R, tenta tirar-lhe a outra ponta da corda mas R não deixa. Com isto, CR que jogava com o MP e com o R avisa o P que elas estão a tirar-lhe a corda. R acaba por não conseguir resistir ao pedido da LT e entrega-lhe a ponta da corda que segurava. LT e S começam a rodar a corda mas P aparece, tira a ponta da corda que S segura e entrega-a novamente ao MP. LT diz a P que S tirou-lhe a corda porque ele não sabe e P aproxima-se do MP e explica-lhe como tem de fazer. P fica junto dele e ajuda-o a rodar a corda juntamente com LT e só sai de lá quando o MP já consegue fazer sozinho.</p> <p>LT como segura numa das pontas da corda, a sua função é de fazer rodar a corda e joga à corda com CR, T e com o MP. S e D estão sentadas no parapeito da janela observam as crianças a jogar e a saltar à corda. LT quer saltar à corda e pede a S que está sentada, para a substituir. S assim o faz e LT tenta organizar as crianças para saltar à corda. LT vai beber água e depois começa a saltar à corda.</p> <p>Como o MP ainda não conseguia fazer rodar muitas vezes seguidas a corda, LT substitui-o e passa ela, juntamente com a S a fazer rodar a corda e as restantes crianças a saltar. LT diz que só pode ir uma criança de cada vez saltar. As crianças respeitam a decisão dela e esperam sentadas pela sua vez no parapeito da janela.</p>	

Enquanto as crianças saltam LT conta o número de vezes que cada uma consegue saltar.

CR descobre a outra corda grande que estava escondida e vai mostrá-la a LT e esta pede-lhe, ele diz que não e ela começa a correr atrás dele. CR acaba por trocar de corda com LT e ela continua a jogar à corda com as outras crianças. Algumas delas desistem e LT e S ficam sem jogar à corda e falam as duas entre si.

N sai do EI para o EE e vai ter com a LT e com a S. As três dirigem-se para outra parte do EE e começam as três a jogar à corda. Algumas crianças que corriam por todo o EE, a pares com uma corda e a jogar outro jogo de cordas, passaram pela corda onde a LT, a N e S estavam a jogar e interromperam-lhes o jogo pois não se desviaram da corda e arrastaram todas as crianças que ali estavam. LT, N e S riram-se mas voltaram de imediato ao seu jogo. D aproxima-se de LT, N e S e começa a jogar à corda com elas.

Como os pares de crianças que interromperam o jogo delas não pararam de as querer interromper, LT, N e S arrumaram a corda, as outras crianças começaram a correr atrás delas com a corda para lhes acertar e elas fugiam. LT senta-se no parapeito e observa as crianças.

LT vê o P a amarrar a corda ao escorrega e ao gradeamento e vai ajudá-lo. LT anda pelo EE até ver S pendurada na corda esticada e o PT a abanar a corda. LT vai ter com eles e ajuda a balançar a corda. LT agarra-se à corda com as duas mãos, coloca também os seus pés por cima da mesma e cai. LT no chão ri-se e volta a agarrar-se de novo na corda e balança-a juntamente com os seus amigos. LT assim como as restantes crianças por vezes, balançam a corda, outras vezes colocam-se totalmente apoiadas na mesma e outras vezes caem no chão. Contudo, esboçam sempre um sorriso.

LEGENDA:

EI – espaço interior

EE – espaço exterior

CE – centro escolar

RM – recursos materiais

OBSERVAÇÃO	
NOME: LT	DATA: 16/12/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:35:31 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: - Caixas de cartão (vários tamanhos, aproximadamente 20) - Lençol (1.9m X 2.2m, 1) - Tecidos de organza (duas cores: azul e laranja, 24 pedaços) Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:	
LT sai do EI para o EE com N, S e C. As quatro observam os RM e dirigem-se para perto de P e PT que as chamam para ver a caixa grande. Dentro da caixa está o L que assusta quem abre a caixa. N vai logo ter com P, abre a caixa como P lhe disse, assusta-se e ri-se. S leva C e LT para junto de P e da caixa e elas assustam-se. LT, C e S chamam a outra PE para ir até à caixa, esta assusta-se e as crianças riem-se. LT fecha de novo a caixa. LT procura pelo EE mais RM, encontra um pedaço de tecido de organza na	

árvore e pega nele. Com o tecido de organza na mão LT dirige-se para o corrimão e amarra lá o tecido. LT procura mais pedaços de tecido de organza e cada vez que encontra um amarra-o ao corrimão para o decorar. S ajuda-a a decorar o EE e, assim como LT, procura tecidos de organza e à medida que os encontra amarra-os no gradeamento ou em postes.

LT dirige-se para o lençol e lá estão a N e a C. LT e N sentam-se no lençol, este rasga-se e elas caem. As três, a LT, N e C riem-se à gargalhada e S aproxima-se. Levantam-se as duas e N tenta amarrar de novo o lençol, de modo a que consigam deitar-se lá novamente. Enquanto N está a procurar uma solução para o lençol, LT salta por cima das caixas de cartão.

C começa por criar uma pista de obstáculos para saltar e LT acaba por ajudá-la e começa a criar uma pista de obstáculos logo a partir do escorrega, colocando caixas logo após o fim do mesmo. LT ouve a N a dizer que o lençol já está, corre na direção ao lençol, senta-se, caem novamente e riem-se. Enquanto, mais uma vez, a N compõe o lençol, LT volta para pista de obstáculos e compõe as caixas de cartão. N e C começam a fazer a pista de obstáculos e LT vai compor o lençol. Como C e N ao percorrer a pista de obstáculos tiraram as caixas do sítio, LT volta a coloca-las da forma que considera melhor. Assim que N, corre para o lençol, LT vai também e, mais uma vez, caem e riem-se.

As quatro vão para a entrada do edifício e LT amarra melhor os tecidos que colocou no corrimão. LT vê a S a colocar um tecido de organza na cabeça como se fosse um lenço e repete o que S fez. LT observa PT e L a assustarem crianças e ri-se juntamente com os colegas. LT volta novamente para o lençol e leva consigo dois pedaços de tecidos de organza. LT tenta amarrar de novo o lençol mas, desta vez, com ajuda dos tecidos.

PT vê LT no lençol, vai ter com ela, deita-se no lençol e LT deita-se a seguir. Quando LT se deita no lençol, o lençol cai e consequentemente os dois caem também. Caídos no chão os dois riem-se e quando se levantam PT amarra de novo o lençol ao caixote do lixo pois é por aí que ele está sempre a ceder. Assim que o lençol está de novo amarrado, LT e N deitam-se nele, caem e riem-se outra vez. LT não desiste do lençol de volta de novo a amarrá-lo e, assim que consegue, deita-se em cima dele juntamente com S. LT e S ficam deitadas no lençol durante alguns segundos mas, começam mais crianças a aproximar-se e a querer deitar-se também. LT e S não querem deixar mas as crianças insistem e acabam por se deitar nele e fazer com que ele, mais uma vez ceda.

LT não desiste do lençol mas sim daquele sítio. Então, juntamente com N tiram o lençol de lá, S aparece para as ajudar a transportá-lo e procuram um novo sítio para o colocar. LT, N e S experimentam colocá-lo no gradeamento e num poste mas não conseguem. Deslocam-se para junto do banco de pedra mas também não encontram um sítio onde o possam colocar. Então, as três trazem o lençol para o escorrega. As três com ajuda de mais meninos estendem o lençol por cima do escorrega para fazerem um túnel no mesmo. LT começa a tentar amarrar o lençol no ferro onde as crianças apoiam as mãos mas começam a aproximar-se mais crianças e não a deixam terminar o que está a fazer. LT diz-lhes para que esperem, ela continua a tentar segurar lá o lençol. N e P ajudam a LT a segurar o lençol. LT consegue segurar o lençol e escorrega logo no escorrega. Algumas crianças incluindo o P passam pelo túnel, mas o lençol começa a rasgar-se. P começa a entrar ao contrário, rasga mais o lençol e LT tira o lençol de lá.

LEGENDA:

EI – espaço interior

RM – recursos materiais
 EE – espaço exterior
 PE – professora estagiária

OBSERVAÇÃO	
NOME: PT	DATA: 14/12/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:20:44 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: - Bolas (antisstress, 3; ping-pong, 10; raquetes, 4) - Raquetes (vários tamanhos, 10) - Baldes (gelo,1; pipocas,2) Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO: <p>PT sai do EI com vários amigos e enquanto observam os RM expostos comentam em cignano: “Mira! Mira!”. PT chama o P para ver como está o EE. PT e as restantes crianças correm para os RM e começam a explorá-los. PT dirige-se a um balde que está pendurado numa árvore e começa a dar-lhe murros apenas com uma mão pois a outra segura o seu pão. Após alguns murros PT queixa-se da mão, sai de lá e procura juntamente com algumas crianças mais RM. PT dirige-se a um dos canteiros com flores, observa algumas crianças a pegar em RM e, uma delas, dá-lhe uma raquete. PT vai até ao outro canteiro para procurar uma bola mas, LE dá-lhe uma das bolas que tem na mão.</p> <p>PT joga individualmente com uma raquete e uma bola enquanto come o pão. Com a raquete atira a bola para o ar e tenta apanhá-la novamente. PT deixa cair a bola, apanha-a e senta-se e acaba de comer o pão rapidamente. Por vezes quando não acerta na bola com a raquete tenta acerta na bola com alguma parte do corpo. Acaba de comer o pão e continua a jogar individualmente por todo o EE.</p> <p>Numa das vezes que PT deixa cair a bola ao chão P está por perto e manda-lhe um pontapé. PT vai a correr atrás da bola e tenta apanhá-la com o pé. Não consegue apanhá-la com o pé então, apanha-a com a mão e atira-a contra uma parede. PT continua a jogar individualmente e entretanto aparece o B e toca na bola de PT com a sua raquete. Começam a jogar os dois às raquetes por todo o EE. Enquanto B apanha a bola PT observa o P a mandar pontapés a um balde que está pendurado num coberto. B depois de apanhar a bola olha também para P e entretanto devolve a bola que apanhou a PT e continuam a jogar.</p> <p>Numa das vezes que a bola cai ao chão e é o PT a ir apanhá-la passa novamente pelo balde pendurado no coberto. Então, PT apanha a bola e depois manda com a cabeça no balde várias vezes. PT volta a jogar individualmente com a raquete e com a bola. Enquanto o PT joga individualmente com a raquete e com a bola, o L vai ter com o PT e começa a contar o número de vezes que o PT consegue acertar na bola com a raquete sem deixar cair a bola ao chão. Quando o PT deixa cair a bola, o L diz-lhe quantas vezes conseguiu acertar na bola, o PT continua a jogar individualmente pelo EE e L sai de lá.</p>	
LEGENDA: EI – espaço interior RM – recursos materiais	

EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO	
NOME: PT	DATA: 14/12/2015
NOTA (S): Intervalo de almoço	DURAÇÃO: 00:22:41 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: Cordas de vários tamanhos: 2 cordas grandes e 5 cordas pequenas Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO: <p>PT sai do EI Para o EE, encontra logo os RM materiais e pega numa corda e começa a saltar à corda, sem sair do mesmo sítio. PT continua a saltar à corda mas percorre todo EE, ou seja, salta à corda e caminha ao mesmo tempo. PT experimenta formas de saltar à corda, agora tenta saltar à corda e cruzá-la ao mesmo tempo. PT salta à corda muito rápido e no fim diz à PE: “isto cansa, professora!”. PT continua a saltar à corda, sozinho. Joel pede à PE mais recursos e PT chama-o para saltarem os dois. J esboça um sorriso, aproxima-se de PT e começam a saltar os dois virados de frente um para o outro. Como estão sempre a parar, PT diz: “Não dá J” e afasta-se dele. J pede-lhe para tentarem mais uma vez e PT aproxima-se dele, saltam os dois mais algumas vezes mas PT volta-lhe a dizer que não dá. J pede a corda a PT e ele empresta-lha e ficam junto dele. P chama PT e ele vai ter com P. Falam os dois e entretanto aparece LT e diz eu alguma criança está a chorar. PT vai de imediato para a porta do edifício do CE. J vai ter com P e entrega-lhe a corda. Ficam os dois um ao lado do outro e observam as outras crianças. PT empresta novamente a corda ao J, ensina-o como segurar nela para saltar até que vê o jogo do LE com o CR.</p> <p>PT quer de imediato jogar daquela maneira: uma criança está na frente segura pela corda e outra criança está atrás e pega nas pontas da corda que passa na cintura do colega da frente. O colega da frente representa um animal e o de trás é quem o controla.</p> <p>PT diz ao J para segurar nas pontas da corda porque é ele que vai começar a fazer de animal. Jogam a pares mas, ambos os pares interagem entre eles. Jogam às corridas de animais, onde querem ver qual é o par e/ou o animal mais rápido e jogam à luta de animais. Entre si, mudam posições. T quer se juntar ao par do PT e J. PT deixa-a entrar mas percebe que assim não dá e T sai do jogo. O J, que neste momento é o animal, deixa de correr, PT tira-lhe a corda da cintura e procura outra criança para jogar com ele. PT vai até ao parapeito da janela e encontra lá algumas crianças sentadas à espera para saltar à corda e chama o M. M levanta-se, PT coloca-lhe a corda à cintura mas M tira-a logo, diz que não quer jogar aquele jogo e volta a sentar-se. T corre atrás de PT para jogar com ele mas PT não quer jogar com ela. J aproxima-se outra vez de PT e voltam a jogar os dois.</p> <p>Algum tempo depois deixam de jogar os dois e PT fica com a corda na mão. CR passa pelo PT com uma corda grande, PT pisa-a, apanha uma parte e puxa-a um bocado mas CR não cede. PT larga a corda de CR, continua com a sua na mão e passam pelo EE a Educadora e a Professora de educação especial e PT acompanha-as até à outra ponta do EE enquanto fala com elas. A Professora de educação especial pede a corda a PT, ele entrega-lha e ela salta um pouco à corda com o PT, entrega-lhe a corda e continua a dirigir-se para o jardim de infância com a educadora. PT corre atrás de M para jogar o jogo dos animais e começam a jogar os dois. Passam os dois</p>	

pela LT, N e S que saltavam à corda e não se desviavam da corda delas e arrastaram as crianças que lá estavam. PT cai no chão juntamente com LE e todos se começam a rir. PT levanta-se, vai atrás de M e diz: “Oh cavalo, anda cá! Vem para aqui! Deita no chão! Rebola” e, M faz tudo o que PT diz como se fosse mesmo um cavalo. L vai ter com eles e falam os três, passado algum tempo, L e M passam os dois ao mesmo tempo, a ser cavalos do PT e jogam os três por todo o EE.

Algum tempo depois PT fica novamente sozinho, sobe o escorrega ao contrário, passa a corda pelo ferro de apoio de mãos do mesmo e começa a descer o escorrega em pé, como se estivesse a fazer escalada. Entretanto aparece P atrás dele, ainda em cima do escorrega e falam os dois. P no fundo do escorrega tenta lançar a sua corda para passar pelo ferro mas não consegue e PT sobre um pouco mais com o apoio da sua corda e ajuda o P a passar a corda dele. P sobe para o topo para junto do PT.

PT sai de lá e deixa-se cair no chão, levanta-se e começa a correr atrás das meninas com a corda para lhes acertar.

Entretanto, Pt vê muitas crianças a jogar com a corda grande e vai jogar com eles. PT assim como as restantes crianças por vezes, balançam a corda, outras vezes colocam-se totalmente apoiadas na mesma e outras vezes caem no chão. Contudo, esboçam sempre um sorriso.

LEGENDA:

EI – espaço interior

EE – espaço exterior

CE – centro escolar

RM – recursos materiais

PF – professora estagiária

OBSERVAÇÃO	
NOME: PT	DATA: 16/12/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:35:31 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: - Caixas de cartão (vários tamanhos, aproximadamente 20) - Lençol (1.9m X 2.2m , 1) - Tecidos de organza (duas cores: azul e laranja, 24 pedaços) Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO: PT sai do EI para o EE a comer um pão e caminha em direção ao P que está junto de uma caixa grande e onde está o L dentro da mesma. PT enquanto caminha na direção de P fala para ele. P diz discretamente a PT para abrir a caixa e PT assim o faz: abre a caixa, o L salta e grita ao mesmo tempo, PT assusta-se, dá um salto para trás, coloca a mão no peito, ri-se juntamente com P e PT ainda diz “assustei-me professora!”. PT fala um pouco mais com P mas depois corre pelo EE e procura caixas grandes. PT abre uma das caixas de cartão, coloca-se dentro dela, experimenta-se baixar mas vê que não consegue colocar-se totalmente dentro dela. Então, PT	

levanta-se e anda com a caixa aos pulinhos. Entretanto, PT desequilibra-se, cai para a frente, ri-se e sai da caixa. PT encontra um tecido de organza, dá-o a S que estava perto dele e corre pelo EE em direção a outra caixa. PT abre a caixa, como não é a que pretende, corre para outra caixa, coloca-se lá dentro, experimenta: baixar-se, ajoelhar-se e outras formas de se esconder dentro dessa caixa mas não consegue. PT levanta-se, sai da caixa e diz: “Não dá!”. PT corre novamente para outra caixa, abre-a, tira uma caixa que estava lá dentro e volta a tentar esconder-se mas não consegue novamente. PT observa as restantes crianças e pega numa caixa, P tira-lha das mãos e os dois falam. P entrega a caixa a PT, ele segura-a e P começa a mandar murros na caixa. PT e P vão ter com L e dizem para que este saia da caixa para que eles possam mudar de lugar. Os três transportam a caixa para junto da entrada do edifício do CE. Enquanto P e L esperam por mais crianças dentro da caixa grande, PT espera por elas na porta do edifício. PT fica junto da entrada do edifício durante um longo período de tempo enquanto P e L assustam várias as crianças e docentes.

PT vai para perto de aglomerado de caixas, manda-lhes murros, pontapés, atira-as para o ar e manda-lhes mais murros. PT vai ter com LT que está no lençol amarrado às grades e ao caixote do lixo, deita-se nele e LT deita-se a seguir. Quando LT se deita no lençol, o lençol cai e consequentemente os dois caem também. Caídos no chão os dois riem-se e quando se levantam PT amarra de novo o lençol ao caixote do lixo pois foi por aí que ele cedeu. Aproximam-se várias crianças e assim que o lençol fica pronto elas deitam-se sobre o mesmo, PT sai lá e volta a mandar pontapés nas caixas e entretanto sai um caixa dentro de outra. PT pega nessa caixa e coloca-a na cabeça, tenta abrir um buraco na caixa com as mãos para conseguir ver. PT não consegue fazer o buraco com as mãos. Então, PT sobe para o muro com a caixa na mão, segura-se no gradeamento, espeta com cuidado a caixa nos bicos do gradeamento e faz dois buracos. PT salta do muro e coloca a caixa na cabeça, fica com ela assim durante alguns segundos e depois atira-a para o chão mas volta a querer usá-la novamente: coloca um pé dentro da caixa, procura outra com um tamanho semelhante e coloca o outro pé dentro da caixa que encontrou. PT começa a caminhar com as duas caixas nos pés pelo CE. PT deixa uma caixa para trás e continua a caminhar com a outro no pé. Entretanto a caixa com que PT caminha rasga na parte de baixo, ele puxa-a para a perna mas ela não se segura. Então, PT rasga a caixa totalmente e apanha uma argola. PT coloca a argola na cabeça e deixa-a escorregar pelo seu corpo. Assim que a argola chega ao chão, PT tira um pé da argola e com o pé que fica dentro dela fá-la girar como no “hula hoop”. PT pega na argola, caminha com a argola na mão e vai até ao escorrega. PT coloca a argola no topo do escorrega, fá-la escorregar. A argola chega ao fim do escorrega, continua a rolar no chão e PT corre atrás dela. Quando PT apanha a argola, mesmo ao lado encontra outra e coloca a argola que apanhou por cima da que estava perto. PT segura na argola de cima, salta por cima das duas argolas, corre atrás delas e apanha-as. Com as duas argolas no braço PT caminha pelo EE até que para passa as duas argolas pelo seu corpo, salta para sair dentro delas, sai de lá e deixa as argolas.

LEGENDA:

EI – espaço interior

RM – recursos materiais

EE – espaço exterior

OBSERVAÇÃO	
NOME: P	DATA: 14/12/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:20:44 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: - Bolas (antistress, 3; ping-pong, 10; raquetes, 4) - Raquetes (vários tamanhos, 10) - Baldes (gelo,1; pipocas,2) Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO: <p>P sai do EI para o EE e é logo chamado pelo PT que lhe diz: “Pinha anda ver”. PT refere-se aos RM, P corre de imediato em direção à árvore e pega logo numa raquete e numa bola. P é a primeira criança a pegar nos RM. Uma criança chama P e ele corre em direção a ela mas, P volta outra vez para a árvore e tenta apanhar uma bola que está mais alta. P dirige-se a outro canteiro e explora o mesmo à procura de mais RM.</p> <p>P encontra duas raquetes e algumas bolas e distribui esses RM pelas crianças. P explora e joga com raquete e a bola individualmente pelo EE. L chama o P e diz-lhe que encontrou mais RM debaixo do escorrega, P vai ver e olha para todo o EE à procura de mais RM. P continua a jogar individualmente com a raquete e a bola.</p> <p>P vai com PT e LE para perto de um dos baldes que estão pendurados e começa a mandar-lhe murros. PT e LE saem de lá, P manda um pontapé ao balde e também sai de lá. Volta novamente a jogar individualmente.</p> <p>Cada vez que o P atira a bola mais longe pede à criança que fica mais perto da sua bola para que a atire. Quando por vezes, a bola está no chão P manda-lhe pontapés e corre atrás da mesma. P volta novamente para perto do mesmo balde e manda-lhe murros e pontapés. Algumas crianças imitam-no e como tem de estar muito tempo à espera, sai de lá e continua a jogar sozinho.</p> <p>P continua a jogar sozinho. Entretanto o I atira a bola que tem para P e começam os dois a jogar um com o outro. Atiram a bola um para o outro e raramente conseguem fazer passes seguidos. L vai ter com P e I e começa a atirar a bola também para P e o P começa a atirar bolas para os dois, o que apanhar a bola primeiro é o que passa para o P. Jogam um pouco os três até que L sai de lá. R vai ter com os dois, P e I e começam a jogar os três.</p>	
LEGENDA: EI – espaço interior RM – recursos materiais EE – espaço exterior	

OBSERVAÇÃO	
NOME: P	DATA: 14/12/2015
NOTA (S): Intervalo de almoço	DURAÇÃO: 00:22:41 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: Cordas de vários tamanhos: 2 cordas grandes e 5 cordas pequenas Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	

DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:

P sai do EI Para o EE, encontra logo os RM materiais e pega numa corda e começa a saltar à corda, sem sair do mesmo sítio. P diz À PE que não gosta de saltar à corda e caminha pelo EE com a corda na mão. Senta-se numa esquina, pouso corda no chão e faz movimentos com a corda, as crianças que passam por ele gritam e dizem que ele tem uma cobra. P levanta-se e vai para perto do escorrega e continua a imitar uma cobra com a corda. P atira uma ponta da corda que tem na mão para a cobertura junto do gradeamento, para o poste e, depois para o gradeamento e segura-se lá. P chama PT, falam os dois e, entretanto aparece LT que lhes diz que uma criança está a chorar no EI e eles vão todos para a entrada do edifício do CE, P demora mais um pouco a tirar a sua corda do gradeamento e LT espera por ele.

Paulo sai de lá e volta a colocar a sua corda a passar pelas grades do gradeamento e sobe o muro com apoio da corda. CR que jogava e saltava à corda com R e com o MP, chama o P porque S tira a corda ao MP e eles deixam de poder jogar. P vai ter com a S, tira a ponta da corda que S segura e entrega-a novamente ao MP. LT diz a P que S tirou-lhe a corda porque ele não sabe e P aproxima-se do MP e explica-lhe como tem de fazer. P fica junto dele e ajuda-o a rodar a corda juntamente com LT e só sai de lá quando o MP já consegue fazer sozinho.

P vai até a um canteiro de flores, baixa-se, começa a mexer na terra mas não larga a corda que tem consigo. Para junto dele vai o I, baixa-se também, falam os dois e mexem os dois na terra. O MP e o R vão ter com P e com o I e estão os quatro a abrir um buraco. A outra PE vai para perto deles, leva algo na mão, eles levanta-se, vão ver o que é e falam com ela.

P e as outras crianças deixam de fazer um buraco. P atira uma ponta da corda para os pés de I, este cai ao chão e P ajuda-o a levantar-se. P e I, cada um com sua corda, começam a girar e levantam o braço que segura a corda para que esta gire também.

P sobe o banco de pedra, atira uma ponta da corda para a árvore para acertar nas folhas da mesma. Entretanto, o funcionário responsável pela hora de almoço vai ter com P, falam os dois e P entrega-lhe a corda que tem. O funcionário pega na corda, começa a girar com a mesma, ensina exemplificando um truque a P e entrega-lhe a corda. P tenta reproduzir os movimentos que o funcionário lhe ensinou. R e I estão perto do P e imitam-no. P caminha pelo EE tonto e vê o PT a colocar a sua corda no ferro que está no topo no escorrega, coloca-se atrás dele. P no fundo do escorrega tenta lançar a sua corda para passar pelo ferro mas não consegue e PT sobre um pouco mais com o apoio da sua corda e ajuda o P a passar a corda dele. P sobe para o topo para junto do PT. PT sai de lá e P fica um pouco mais no topo do escorrega. P vai buscar uma corda maior e prende uma corda no mesmo ferro e puxa a outra ponta de modo a esticar a corda. P percebe que para manter a corda esticada precisa de amarrar a corda a outro sítio em vez de estar lá uma criança a segurá-la. Então, P pega na ponta da corda que ainda não está presa e amarra-a ao gradeamento.

Assim que a corda fica totalmente segura, P sobe o escorrega ao contrário e senta-se em cima da corda e percorre-a o máximo que consegue sentado. P volta a subir para o escorrega, coloca a corda que tem na mão sobre a corda esticada e percorre-a como se estivesse a fazer slide.

P vai ter com umas crianças que estão sentadas no banco de pedra, senta-se e fala com elas. P sai de lá e vê a S em cima da corda que está esticada e atira a corda que tem na mão a S. S pede para que este pare e P vai ter com o I e começam a jogar os dois à luta. P ainda no jogo da luta continua sempre com a corda.

P vê muitas crianças a jogar com a corda grande, atira a sua corda para o chão

e vai jogar com eles. P assim como as restantes crianças por vezes, balançam a corda, outras vezes colocam-se totalmente apoiadas na mesma e outras vezes caem no chão. Contudo, esboçam sempre um sorriso

LEGENDA:

EI – espaço interior

EE – espaço exterior

CE – centro escolar

RM – recursos materiais

PE – professora estagiária

OBSERVAÇÃO	
NOME: P	DATA: 16/12/2015
NOTA (S): Intervalo da manhã	DURAÇÃO: 00:35:31 / 00:10:00
RECURSOS MATERIAIS: <ul style="list-style-type: none"> - Caixas de cartão (vários tamanhos, aproximadamente 20) - Tubos de cartão (2) - Argolas de cartão (4) - Lençol (1.9m X 2.2m, 1) - Tecidos de organza (duas cores: azul e laranja, 24 pedaços) Os RM encontram-se espalhados e semiescondidos por todo o EE.	
DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO: <p>P sai do EI para o EE a comer um pão. Quando se depara com os RM dispostos no EE pergunta à PE: “para que é isto?”. L está com ele e faz a mesma pergunta. P dirige-se a uma argola e chama o L. P faz rolar a argola com o pé e entretanto ele e L vêm outra e correm na direção dela. L pega na outra argola e P sugere que façam rodar a argola de modo a passar por entre os restantes RM dispostos no EE. P indica o circuito com o dedo. Começam os dois na corrida e não conseguem controlar a argola da forma desejada.</p> <p>P dirige-se para uma caixa grande que está na horizontal encostada a um canto, L segue-o e ambos continuam com as suas argolas. P lança a sua argola no chão e vai atrás dela enquanto o L se coloca dentro da caixa grande. A argola para junto do uma caixa, P abre e fecha a caixa, pega na sua argola e vai ter com L. Quando P vê o L dentro da caixa pouisa a argola no chão, diz ao L para se baixar, fecha a caixa e coloca a sua argola mais a do L por cima da mesma. Enquanto faz isto P fala com L. Entretanto PT vai ter com P e começa a falar com ele. P diz discretamente a PT para abrir a caixa e PT assim o faz: abre a caixa, o L salta e grita ao mesmo tempo, PT assusta-se, dá um salto para trás, coloca a mão no peito, ri-se juntamente com P e PT ainda diz “assustei-me professora!”.</p> <p>P diz a L para que fique quieto dentro da caixa enquanto vai chamar mais crianças. P chama em cigano algumas crianças, N vem logo ter com ele, abre a caixa como P lhe disse, assusta-se e ri-se. S leva C e LT para junto de P e da caixa onde está o L e elas assustam-se. P não se afasta da caixa enquanto vão para lá crianças. LT, C e S chamam a outra PE para ir até à caixa, P afasta-se e vê a PE a apanhar um susto e ri-se às gargalhadas. P vai para junto do escorrega, desamarra um pedaço de tecido de organza que estava amarrado no escorrega e ao mesmo tempo segura uma</p>	

argola de cartão com os seus pés. Passa o tecido de organza pela argola e segura as duas pontas do tecido com uma mão. Com a argola no chão e a segurar as pontas do tecido faz rodar a argola. Ao mesmo tempo que faz isto com a argola chama em cigano o L mas ele não sai da caixa grande então P tira o tecido da argola e volta a colocar o tecido no escorrega. P vai para a outra parte do EE e entretanto vê o P a abrir as caixas e corre atrás dele, ambos procuram uma caixa grande onde se possam lá colocar dentro. P vê a auxiliar de educação a aproximar-se da caixa grande e corre para lá. Ela assusta-se mas P diz para taparem logo a caixa. P fala com ela

P vê a N a colocar-se dentro de uma caixa, a encostar-se para trás e a rasgar a caixa. P vai de imediato ter com ela, simula dar-lhe um pontapé. P coloca as suas mãos na cintura, fala um pouco mais alto com N em cigano e vai olhando para a caixa e para N ao mesmo tempo. N levanta-se, pega na caixa, coloca parte rasgada para dentro e P continua na mesma posição. N pousa a caixa e P vai ter com PT. PT pega numa caixa, P tira-lha das mãos e os dois falam. P entrega a caixa a PT, ele segura-a e P começa a mandar murros na caixa. P treina murros até a caixa rasgar. P e PT vão ter com L e dizem para que este saia da caixa para que eles a possam mudar de lugar. Os três transportam a caixa para junto da entrada do edifício do CE. P e L colocam-se lá dentro e esperam que mais crianças saiam do edifício. Algumas crianças ficam junto da caixa e à medida que saem crianças do EI estas encaminham-nas para abrir a caixa. P e L permanecem dentro da caixa à espera de assustar mais crianças durante um longo período de tempo.

P e L assustaram todas as crianças bem como todos os docentes do CE e após já não terem nem mais crianças nem docentes para assustar saem de lá. P corre logo à procura de uma argola e L vai atrás dele. P lança a argola e corre atrás dela mas, como vê o PT colocar-se dentro de várias caixas, procura caixas também para colocar uma caixa em cada pé e uma na cabeça.

P vê as meninas a transportar o lençol para o escorrega e ajuda-as a colocá-lo e a estica-lo por cima do escorrega para fazer um túnel. Como elas estão a demorar, P vai buscar uma argola pega nela e joga-a contra as caixas bem como dá pontapés nas mesmas. P vê que o lençol já está seguro e pronto no escorrega e vai para lá. LT vê-o a entrar ao contrário no escorrega e tira o lençol de lá. P fica chateado, agarra-se ao lençol e manda-lhe um pontapé. De seguida, P começa a mandar pontapés nas caixas que já estão destruídas.

LEGENDA

EI – espaço interior

RM – recursos materiais

EE – espaço exterior

PE – professora estagiária

CE – centro escolar

ANEXO 5 – Fotos das novas oportunidades de ação com os recursos



Construção Túnel (escorrega e lençol).



Slide (escorrega, gradeamento e cordas).



“Homem máscara” (caixas de cartão e gradeamento).



Parte da Pista de Obstáculos (escorrega e caixas de cartão).



Decoração do espaço de recreio escolar exterior (tecidos de organza e escorrega).